

MERCEDES BLANCHARD y M^a DOLORES MUZÁS (Coords.)

EQUIPOS DOCENTES INNOVADORES

*Formar y formarse
colaborativamente*

educación hoy estudios

narcea

Equipos docentes innovadores

Formar y formarse colaborativamente

Mercedes Blanchard
M.^a Dolores Muzás
(Coords.)

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Autoras y autores:

Capítulo 1. Enfoque participativo en la formación de docentes de jóvenes y adultos

María del Carmen Lorenzatti

María Fernanda Delprato

Gloria Beinotti

María Rosa Brumat

Mariana Tosolini

Verónica Ligorria

Capítulo 2. Formar y formarse colaborativamente

José Jackson Reis dos Santos

Lília Rezende dos Santos

Lorita Maria Weschenfelder

María Iza Pinto de Amorim Leite

Capítulo 3. Formación continua del profesorado desde un planteamiento de investigación-acción

Mercedes Blanchard Giménez

María Dolores Muzás Rubio

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid
www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-2448-8
ISBN ePdf: 978-84-277-2449-5
ISBN ePub: 978-84-277-2450-1
Depósito legal: M-11673-2018

Preimpresión: Montytexto

Impreso en España. Printed in Spain
Imprime: Lavel Industrias Gráficas

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en el que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresa o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

Índice

PRÓLOGO. <i>Margarita Schweizer</i>	7
PRESENTACIÓN	9
1. ENFOQUE PARTICIPATIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE JÓVENES Y ADULTOS	13
Introducción	13
Aproximaciones conceptuales	14
La formación docente en la educación de jóvenes y adultos. La formación continua en la educación de jóvenes y adultos, un ejercicio de reflexión teoría-práctica.	
Propuesta desarrollada por el grupo de investigación en la formación de educadores de jóvenes y adultos	16
Los talleres y la escritura como estrategia. Desarrollo de un proceso de formación. Actividades llevadas a cabo: Talleres de lectura y escritura para jóvenes y adultos.	
Tensiones y reflexiones en los procesos formativos con maestros de jóvenes y adultos	23
Notas distintivas en la formación de educadores de jóvenes y adultos	25
2. FORMAR Y FORMAR-SE COLABORATIVAMENTE	27
Introducción	27
Planteamientos teóricos del enfoque de formación continuada	28
Diferencias y similitudes entre Investigación en Colaboración e Investigación-Acción. Condiciones de la Investigación en Colaboración. Requisitos de este tipo de investigación cualitativa. La Memoria. Informe de la investigación-formación. La investigación colaborativa y la construcción de teorías. Las acciones de la investigación en colaboración.	
Contexto, participantes y descripción del proceso	38
Contexto y participantes. Descripción del proceso.	
Consideraciones finales	47
Anexos: 1. Memória de pesquisa-formação	49
2. Memória de pesquisa-formação	50

3. FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DESDE UN PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	51
Introducción	51
El centro educativo, lugar para los procesos formativos.....	52
La innovación y el cambio en el centro educativo. El centro educativo como espacio para la formación y la innovación. Una premisa fundamental: el trabajo en equipo de los docentes.	
La Investigación-Acción, un proceso que culmina en la innovación	62
Los tipos de investigación-acción. El modelo de investigación-acción por el que optamos.	
Diez claves para el desarrollo de un proceso de formación continuada	66
El proceso de investigación-acción llevado a cabo.....	69
Identificación del problema de partida. Metodología de investigación-acción y fases desarrolladas. Plan de actuación y diagrama del proceso. Hipótesis de acción o acción estratégica. Los instrumentos de recogida y el análisis de datos. Impacto del proceso de reflexión-formación-innovación realizado en el centro.	
Conclusiones	79
Anexos: 1. Relato comunicativo	81
2. Institucionalización de un proceso de innovación: documento elaborado con los docentes	82
4. CONCLUSIONES DEL TRABAJO CONJUNTO REALIZADO POR LOS EQUIPOS DE LAS TRES UNIVERSIDADES	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
AUTORAS Y AUTORES	105

Prólogo

¿Quién educa a los educadores?, interrogación de Carlos Marx, que de lleno nos sitúa frente a la temática de la presente publicación, y que nos adentra en un tema de tanta trascendencia como es la formación del profesorado.

En los últimos treinta años y hasta nuestros días, la educación está siendo demandada por nuevas exigencias, como consecuencia de renovadas orientaciones socio-político-culturales, originadas en el seno de las cada vez más diversas y evidentes problemáticas que desafían el vivir humano.

La incontrolada industrialización, la tecnificación y la revolución en las comunicaciones abren, sin duda, los caminos del progreso, pero al mismo tiempo, plantean enormes desafíos para convivir con los cambios. No se trata sólo de responder a ellos desde la actualización del conocimiento, sino también formar al profesorado en el marco de renovadas actitudes educadoras, reflexivas, investigadoras, haciéndoles capaces de buscar más la pregunta que la respuesta.

El trabajo de los equipos investigadores de Argentina, Brasil y España¹ llevado a cabo durante algo más de un año, en el marco de un programa CEAL, y que venía precedido ya por el intercambio fruto de encuentros anteriores, ha permitido la reflexión y construcción de conocimiento compartido y la formulación de conclusiones significativas en torno a este tema.

El encuentro final de los tres grupos incluyó el intercambio conceptual y el de investigaciones concretas llevadas a cabo, así como la formulación del objetivo sobre la oportunidad de continuar reflexionando sobre el tema, reforzando el diálogo crítico-reflexivo. El trabajo realizado ha permitido llegar a conclusiones que

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
Facultad de Educación. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Brasil
Facultad de Formación del Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid. España

pueden ser referencia para diferentes contextos y para la formación de diferentes grupos de profesionales que trabajan con niños, jóvenes y adultos.

La estructura lógica y clara del texto acompaña este esfuerzo profesional y profundo y hace que esta obra sea de interés por sus aportes teórico-prácticos y las concretas estrategias metodológicas desarrolladas a lo largo del trabajo realizado que incluye el compromiso por una calidad educativa que favorezca la inclusión de los protagonistas de la educación y el cambio social

DRA. MARGARITA SCHWEIZER
Directora Doctorado de Pedagogía
Universidad Nacional de Villa María. Córdoba. Argentina

Presentación

Cuando un grupo de profesionales busca intencionalmente el diálogo sobre sus hallazgos, sobre lo que le funciona a cada uno y sobre los modos de buscar respuestas a los problemas que encuentra, se produce siempre un enriquecimiento mutuo que lleva, o puede llevar, a cambios en planteamientos o en modos de hacer. Esta es la experiencia de unos profesionales que, al conocer los modos diversos y cercanos que tenían sus procesos formativos con el profesorado, decidieron trabajar de modo conjunto para pasar, del momento empático que se había dado en el marco de un Encuentro Internacional, a conocer con mayor profundidad lo que había supuesto ese momento mágico del encuentro.

¿Cómo trabajar en la formación del profesorado para hacer visibles modos de hacer distintos a los tradicionales, y que estos se puedan convertir en referencia para el trabajo que, a continuación, se lleva a cabo en las aulas? ¿Qué y cómo hacer? ¿Cómo poner a dialogar lo diverso y lo semejante de estos procesos? ¿Cómo hacer entender que solo lo que se dialoga, se analiza y se pone en práctica tiene un mayor impacto y puede ser punto de partida para nuevos logros?

Esta publicación surge de la necesidad de compartir con otros la experiencia vivida durante casi dos años, en torno a los procesos de trabajo llevados a cabo, en forma virtual o presencial, en tres contextos diversos de cada uno de los participantes concretando, en la medida de lo posible, los elementos que conforman cada proceso de trabajo, así como la descripción de procedimientos e instrumentos empleados.

De esta manera mostramos nuevos modos de *“trabajar con el profesorado”* para dar respuesta a las necesidades de sus respectivos contextos y poblaciones a las que se dirigen, con el compromiso de construir nuevo conocimiento.

En aquel primer encuentro celebrado entre profesores de distintas universidades surgió el debate sobre la Formación del Profesorado y se pusieron de manifies-

to las diferencias en muchos aspectos, así como las visiones cercanas sobre cómo llevar a cabo la formación de los docentes en ejercicio, y también las inquietudes sobre una formación del profesorado capaz de favorecer el cambio de paradigma educativo.

Esta inquietud nos convocó inmediatamente, en un proyecto internacional, a tres universidades que trabajábamos en contextos e incluso continentes bien diferentes¹, y en el que vivíamos en un plano de igualdad la planificación y desarrollo del proyecto. Todo ello nos permitió analizar y contrastar teoría y práctica.

Ya en los planteamientos, descubrimos que había algo común entre las tres universidades: el desarrollo de procesos dialógicos que llevan a una implicación de los protagonistas y a una reflexión sobre la práctica en sus aulas, aunque con procedimientos diversos. La riqueza de las aportaciones realizadas a lo largo del desarrollo del trabajo, nos llevaron a la decisión, en un momento del proceso, de que era necesario dar a conocer la experiencia que estábamos viviendo. Es por ello que decidimos plantear su publicación.

Aunque, para la elaboración del proceso realizado, pensamos en un primer momento en hacer un documento que integrara los distintos planteamientos, poco a poco nos fuimos decantando por dejar constancia de las diferencias y de las visiones diversas, a la vez que reconocíamos los elementos comunes a todos los procesos, lo que hacía más rica la aportación. *El respeto a la diversidad y la valoración de lo diferente ha sido la pauta de nuestro trabajo.*

En nuestra exposición, a lo largo del libro, partimos de los enfoques singulares con los que trabajamos en cada Universidad con el fin de construir, a partir de la diferencia, aquellos aspectos que nos permitieran formular un planteamiento común.

Las poblaciones con las que cada equipo ha trabajado y sus procesos formativos son diferentes. Sin embargo, en los procesos de formación reconocemos planteamientos y elementos comunes. Los colectivos a los que se dirige la formación, en todos los casos, es profesorado en ejercicio² y es necesario tener en cuenta no solo los contextos en los que actúan, sino también las edades y las etapas educativas en las que se ubican los sujetos con los que ese profesorado trabaja.

El equipo de la Universidad de Córdoba (Argentina) utiliza como *estrategia metodológica los talleres*, “modalidad de construcción de conocimientos donde se combina una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente centrado en la objetivación de los cotidianos escolares” (Achilli, 2000:19).

Esta estrategia metodológica significa, para los docentes a los que va destinada la formación, la posibilidad de hablar, discutir y trabajar con otros. Esta moda-

¹ Facultad de Educación de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil), Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (España) y Universidad de El Salvador (El Salvador). Esta última abandonó el proyecto de manera temprana por causas ajenas al mismo.

² En el caso de las universidades de Argentina y Brasil, la formación se centra en profesorado dedicado a la alfabetización de jóvenes y adultos, mientras que España se dirige a profesorado de la escolaridad obligatoria.

lidad formativa pone énfasis en el análisis de lo que sucede en las prácticas educativas. Abordar la discusión con los maestros implica posicionarlos en un modo de participación donde pueden pensar y repensar sobre el lugar del conocimiento en el aula y sobre la circulación de la palabra, ya sea oral o escrita.

El trabajo en el taller significa propiciar el diálogo entre colegas y formadores sobre los avances logrados, sobre las dificultades encontradas a partir del reconocimiento de lo que se intentó realizar en el aula. Esta metodología pone de manifiesto también las decisiones relativas a la organización de una clase en el marco de las condiciones institucionales del trabajo docente: el motivo de la elección de los conocimientos a enseñar y de los textos seleccionados; la relación de las decisiones tomadas con las características del grupo de estudiantes; las conceptualizaciones realizadas; y el reconocimiento de los conocimientos de los jóvenes y adultos que se ponen en juego en cada encuentro.

El equipo de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, en Vitória da Conquista (Brasil) hace compatible el trabajo con profesores dedicados a la alfabetización con el profesorado en general. En sus procesos formativos utilizan una *metodología colaborativa*, lo que permite que los participantes se conviertan en colaboradores del proceso de producción de conocimiento. En contraposición con la perspectiva tradicional en educación, se busca, en el trabajo de formación continuada, que los docentes se conviertan en investigadores atentos, curiosos, reflexivos, productores de saber.

El equipo de la Universidad Autónoma de Madrid (España) trabaja con profesorado de todas las etapas educativas en la modalidad de *formación en centros e incorpora la Investigación-Acción como metodología*, por su capacidad para la realización de cambios institucionales a través de procesos sistemáticos y continuados, y por su potencial formativo en el trabajo con profesionales, a partir del trabajo en equipo y de los procesos cooperativos.

Apoyados en esta misma constatación, se puede afirmar que, es posible trabajar con esta metodología, cuando el profesorado comprende que él mismo puede convertirse en investigador de su propia acción, ya que tiene en sus manos la capacidad de identificar la “prácticas” sobre las que ejercer una reflexión consciente y una mejora, con la mediación de profesionales asesores, que les ayuden a la elaboración de procesos sistemáticos, que unen la observación y el análisis, con la formación y la implementación sobre dichas evidencias, en un proceso en espiral.

La investigación-acción pone en activo a los profesores, les enseña un camino y les proporciona unos instrumentos que pueden utilizar en el futuro para convertirlos en actores de su propio cambio. El doble objetivo de esta metodología permite, por un lado, investigar sobre la propia práctica y, por otro, que el profesorado vaya implementando respuestas que en el contexto necesitan experimentar, y volver a analizarlas en un proceso siempre abierto.

En esta obra dejamos constancia de la reflexión teórica de cada uno de los equipos de trabajo, así como de la experiencia formativa que cada grupo y cada Universidad llevó a cabo.

El capítulo primero está dedicado a las aportaciones realizadas por el equipo de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), a sus planteamientos teórico-prácticos y al proceso llevado a cabo por el equipo de esta Universidad.

El capítulo segundo desarrolla las aportaciones elaboradas por el equipo de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia en Vitória da Conquista (Brasil), y el capítulo tercero recoge las aportaciones que, a partir del estudio y la investigación teórica, y del desarrollo de los procesos formativos realizados, fueron elaborados por el equipo de la Universidad Autónoma de Madrid.

Terminamos el libro con un último apartado que recoge las conclusiones del trabajo en colaboración de las tres universidades.

Después de los procesos realizados, podemos formular algunas afirmaciones, fruto del trabajo conjunto en el que hemos participado los distintos colectivos de profesores:

- Concebimos la educación como una construcción social, desde una perspectiva socio-antropológica.
- El protagonista de la formación es un sujeto social, con su trayectoria y su relación con el entorno.
- En la formación se tiene en cuenta tanto a los sujetos, como los contenidos y los contextos, desde su pluralidad y diversidad (planteamiento inclusivo).
- Se provoca la implicación activa de los profesores que participan en la formación a partir de la formulación de sus necesidades formativas.
- Se provoca la reflexión individual y confrontada con los iguales sobre la propia práctica, con producción documental, creación de materiales y su divulgación a través de los compañeros o de publicaciones.
- Se desarrolla un profesor reflexivo e investigador.
- Concebimos la formación como un proceso dialógico y dialéctico (en espiral) tanto de los conocimientos como de la práctica. Se realiza siempre desde la reflexión, el diálogo y el compartir con otros.
- Constatamos que los profesionales aspiran a plantear sus propios procesos de formación.

Los grupos de investigación de las tres universidades participantes trabajamos la formación continua del profesorado con una metodología distinta: *talleres, metodología cooperativa*, trabajo desde la institución educativa con la *investigación-acción*. Pero hay un claro punto de encuentro, y es que todas las personas implicadas buscan la cooperación entre iguales y la construcción colectiva.

Queremos ofrecer en este libro la riqueza de los contextos en los que hemos estado trabajando, los fundamentos teóricos que avalan nuestras prácticas y las investigaciones que hemos llevado a cabo. En todos los casos está presente, de forma reiterada, el diálogo teoría-práctica, desde las distintas metodologías empleadas por cada uno de los equipos.

Reconocemos que el trabajo ha supuesto un proceso interesante, motivador y generador de nuevas propuestas, capaces de provocar cambios en el propio modo de hacer del profesorado y en su apuesta por un compromiso social.

1

Enfoque participativo en la formación de docentes de jóvenes y adultos

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestros años de trabajo en el campo de la educación de jóvenes y adultos hemos asistido a múltiples demandas de formación por parte de supervisores, docentes, educadores populares y estudiantes de educación superior. En este capítulo abordamos la problemática de la formación docente continua de los educadores de jóvenes y adultos. Hablamos de educadores otorgando a este concepto un sentido más amplio que incluye a docentes (con formación acreditada) y alfabetizadores (que no presentan formación docente). Ambos grupos explicitan sus preocupaciones por no tener herramientas para trabajar con la heterogeneidad de los estudiantes en el aula. En el caso de los docentes, porque en su etapa de formación inicial no tuvieron espacios curriculares destinados a este campo socioeducativo. En el caso de los educadores sin título pedagógico, en la mayoría de los casos, son profesionales que desarrollan su tarea desde otros marcos teóricos que no son los pedagógicos. Esta situación genera incertidumbre frente a la organización de una propuesta pedagógica.

En este capítulo, en primer lugar, realizamos un abordaje conceptual sobre la formación docente en educación de jóvenes y adultos. Hacemos referencia a los trayectos educativos que realizan las personas que no han finalizado su escolaridad básica obligatoria en la edad correspondiente. En Argentina existe nivel primario y secundario de jóvenes y adultos. En segundo lugar, presentamos algunas acciones desarrolladas por el equipo de investigación en materia de formación de docentes que trabajan con este colectivo. En tercer lugar, analizamos tensiones observadas entre el campo formativo y el campo de la práctica docente en esta modalidad. Finalmente, avanzamos en la definición de notas distintivas del educador de jóvenes y adultos que no pretenden cristalizar un deber ser, sino abrir la discusión en torno a la especificidad del campo.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES

La formación docente en la educación de jóvenes y adultos

En este apartado compartimos los modos de entender la formación docente y su relación con el campo de la educación de jóvenes y adultos. Los procesos de formación de docentes titulados han sido denominados de diferentes maneras.

Entre las décadas del 50 al 80 se denominaron como perfeccionamiento; desde la mitad de los años 80 como capacitación y, a partir de 1990, como formación docente continua y desarrollo profesional docente. Birgin (2012, p.22) afirma que la denominación “formación en ejercicio” posibilita “[...] reconocer el peso de la simultaneidad de estar ejerciendo como docente y participar de instancias de formación”.

En los estudios desarrollados por este equipo de investigación se observa una profusa bibliografía en relación con las características de los alfabetizadores, con los programas de alfabetización existentes, con experiencias desarrolladas en distintos países de América Latina y, en especial, con la formación de educadores de jóvenes y adultos, pero destinadas al campo de la alfabetización de manera particular.

Encontramos estudios sobre la dimensión didáctica en el aula (Lima de Queiroz Freitas et. al, 2007; Santos, 2011); sobre los materiales de Enseñanza en Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EDJA) (Días de Mello, 2010); sobre saberes matemáticos de los adultos y desafíos para la enseñanza (UNESCO-SANTIAGO, 1997; CREFAL, 2003). Sin embargo, es escasa la producción destinada al análisis de las prácticas educativas. Estos estudios generarían conocimiento y aportarían herramientas conceptuales para discutir y trabajar en los procesos de formación docente específica.

En este capítulo intentamos complejizar la relación entre educación de jóvenes y adultos y formación docente. En trabajos anteriores (Lorenzatti, 2011; Lorenzatti y Ligorria, 2015) sostuvimos la necesidad de estudiar los procesos de formación docente inicial y continua porque es la propia práctica del maestro la que interpela y demanda formación específica.

Davini (1995) identifica diferentes fases en la formación docente: “la preparación inicial o de grado, la socialización profesional y como previa a ambas, la biografía escolar de los estudiantes” (p.79-80). Esta autora (2015) define la formación docente inicial (en Argentina) como “...la fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia...” (p.81), que se da en el ámbito de las “escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudios” (p.79) y que habilita para el ejercicio de la profesión (p.23). Davini (2002) puntualiza las características de esta formación como “deliberada, sistemática, formalizada e institucionalizada” (p.13).

Respecto a los procesos de formación que se desarrollan para aquellos docentes que ya son titulados han sido denominados de diferente manera en diferentes momentos (Birgin, 2012) Entre las décadas del 50 al 80 como “perfeccionamiento” (p.19); como “capacitación” desde la mitad de los años 80 y como “formación docente continua y desarrollo profesional docente” a partir de 1990 (p.20). Sin embargo, afirma que la denominación “formación en ejercicio” posibilita “reconocer

el peso de la simultaneidad de estar ejerciendo como docente y participar de instancias de formación" (p.22).

Pitman, en el mismo texto compilado por Birgin (2012), otorga dos funciones a la formación continua. Una relacionada con el sujeto docente y otra con el sistema educativo. La primera procura "sostener el vínculo docente con el saber y, sobre todo, con el deseo del saber". La segunda función se asocia a "la necesidad de formar a los agentes educativos en diferentes saberes ligados a la intervención en el sistema" (p.140-144). La autora sostiene que es necesario determinar claramente cuál es el problema que se desea abordar en la formación continua y a partir de allí definir cuáles son los saberes relacionados con la problemática y cuáles son aquellos saberes que es necesario trabajar. Afirma "que la formación continua exige hoy una combinación de recursos más compleja y creativa que la mera recopilación bibliográfica" (p.143).

La formación continua en la educación de jóvenes y adultos, un ejercicio de reflexión teoría-práctica

Desde esta concepción, en el caso de la educación de jóvenes y adultos hablamos de formación específica y se enmarca en lo que comúnmente se conoce como "formación en ejercicio" o "formación continua". Esto implica pensar, reflexionar sobre la propia práctica e identificar tiempos, espacios y sujetos participantes.

Desde una perspectiva antropológica, Achilli (1986) considera "la formación docente como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes" (p.10). Entendemos que la formación docente como proceso en EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) implica pensar en tiempos, espacios y sujetos participantes. Por esta razón, hablamos de formación específica que se enmarca en lo que comúnmente se conoce como "formación en servicio" o "formación continua", ya que implica pensar, reflexionar sobre la propia práctica.

Compartimos con Gómez (2011) que en este proceso es necesario superar la visión de incorporar conocimientos técnicos, para formar educadores que comprendan profundamente la situación de un adolescente, joven o adulto, en proceso de formación continua. Señala el mismo autor que es importante discutir criterios pedagógicos que orienten el análisis de su contexto de trabajo.

Recuperamos el planteamiento de Saleme (2009) cuando pregunta sobre qué, por qué y para qué se forma el docente. Considera que es necesario "dar al docente los instrumentos conceptuales como para que pueda realmente descubrir en su práctica cotidiana las señales de la teoría. No es la teoría para ver la práctica y modelizar la práctica como lo indica la teoría, sino encontrar la práctica y la teoría al mismo tiempo" (p.77).

A su vez, sostiene que cuando el maestro analiza su propia formación no encuentra en esa red programática, que le ofrece el sistema educativo, conocimientos que le permitan reflexionar sobre los estudiantes adultos. Sin embargo, reconoce Saleme (1997) que el maestro puede desarrollar estrategias tendentes a modificar la relación con el conocimiento y con los otros, incorporando un ejercicio de con-

ciencia crítica al considerar la tarea que desarrolla, la relación con el saber impartido a un grupo particular de estudiantes.

En este punto, entendemos que, en el caso de adultos, la realidad del aula cobra una singularidad especial en la configuración de la práctica docente y de la formación específica requerida. Porque se cruzan allí, en ese espacio, las trayectorias laborales y formativas de los docentes (generalmente centradas en trabajos y formación con y para niños) con las trayectorias laborales y formativas de los estudiantes jóvenes y adultos (al margen de estudios formales, con conocimientos contruidos a partir de la inserción en diferentes espacios).

Compartimos con Gómez (2011) que en este proceso es necesario superar la visión de incorporar conocimientos técnicos. Se trata de formar educadores que comprendan profundamente la situación de un adolescente, joven o adulto en proceso de formación continua. El autor señala que es importante discutir con los maestros algunos criterios pedagógicos que orienten el análisis de su contexto de trabajo. Recordamos junto a Freire (2005), que “[...] el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica” (p.40).

Desde un enfoque socio antropológico y referido a un estudio sobre maestras de niños, Mercado (2002) habla de los saberes docentes como construcción social. Es decir, los maestros construyen su conocimiento o su saber cotidiano sobre la enseñanza en “determinados contextos definidos situacionalmente” (pag.16). Esto muestra el carácter dialógico de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza y, en particular, en nuestro campo de estudio, abre algunas preguntas: ¿qué aprenden los maestros de jóvenes y adultos en la cotidianeidad de su trabajo con sus colegas, con los supervisores o en los cursos de capacitación?

En esta línea, Delprato (2014) estudia procesos de formación docente en la enseñanza de la matemática en EDJA. Sostiene, siguiendo a algunos autores (Fonseca, 2002; Ávila, 2003; Knijnik, 1997) que la recuperación de los saberes matemáticos extraescolares de los que disponen sus alumnos (cálculos mentales, estimación, etc.) “supone el dominio de aspectos epistemológicos e históricos de la matemática y de sus procesos de producción, la posibilidad de reflexionar sobre la utilidad y los límites de la matemática escolar en la resolución de problemas prácticos. Esto significa reconocer que son procesos necesariamente implicados en una reflexión de la práctica docente que constituya prácticas de enseñanza alternativas” (p.18).

PROPUESTA DESARROLLADA POR EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

Desde hace varios años se vienen desarrollando propuestas de formación con maestros de jóvenes y adultos del sistema educativo, alfabetizadores, profesores de Institutos de Formación Docente en espacios universitarios, en ámbitos ministeriales y municipales y en instancias no gubernamentales. En cada espacio de trabajo con docentes escuchamos preocupaciones por su formación específica y

demandas de herramientas teórico-prácticas que les orienten, para organizar propuestas de enseñanza.

De acuerdo a nuestra experiencia de trabajo con maestros de jóvenes y adultos, observamos que la urgencia cotidiana del aula los lleva a una respuesta pragmática. En este modo de conformar su práctica se pone en juego lo que conoce, lo que aprendió de sus pares (otros docentes) y que, en la mayoría de las veces, se alude al trabajo con niños.

Los talleres y la escritura como estrategia

Desde los comienzos, optamos por la implementación de talleres como estrategia metodológica porque entendemos que se trata de una “modalidad de construcción de conocimientos, donde se combina una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente centrado en la objetivación de los cotidianos escolares” (Achilli, 2000, p.19). Esta modalidad formativa pone énfasis en el análisis de lo que sucede en las prácticas educativas. El trabajo en el taller significa propiciar el diálogo entre colegas y formadores sobre los avances logrados, sobre las dificultades encontradas a partir del reconocimiento de lo que se intentó realizar en el aula, y establecer el diálogo con el conocimiento a enseñar en ese grupo de estudiantes jóvenes y adultos determinado.

La metodología de taller pone de manifiesto también las decisiones relativas a la organización de una clase en el marco de las condiciones institucionales del trabajo docente: el motivo de la elección de los conocimientos a enseñar y de los textos seleccionados; la relación de las decisiones tomadas con las características del grupo de estudiantes; las conceptualizaciones realizadas y el reconocimiento de los conocimientos de los jóvenes y adultos que se ponen en juego en cada encuentro. Esto implica la apertura de un espacio donde los educadores “puedan elaborar y argumentar autónomamente propuestas de cambios pedagógicos”. (Achilli, 2010, p.106). El desarrollo de los talleres con educadores como una opción de formación docente significa, entre otras cuestiones, distanciarnos de modalidades de transmisión de conocimientos a modo de verdades teóricas que, “en cierto modo, producen su desprofesionalización en la medida que relega en otros externos la capacidad de objetivar qué se enseña, cómo se enseña, qué procesos de apropiaciones se intenta lograr” (Ib.).

En este marco teórico metodológico incorporamos *la escritura como una estrategia de formación docente*. Consideramos que la necesidad de explicitar por escrito las decisiones tomadas en torno a la enseñanza ayuda a posicionar al educador como hacedor de su propia práctica, reforzando así los procesos de participación en el proceso de aprendizaje de sus alumnos; de esta manera se orienta el trabajo con los maestros y se va “recuperando la posibilidad de analizar la intencionalidad que puede subyacer en su propia práctica” (Saleme, 1997, p.71). Señalamos de manera especial:

- Encuentros mensuales con discusiones colectivas entre los propios maestros, entre pares, para darle un lugar preponderante a sus palabras.
- Escritura de los maestros a partir de un registro etnográfico de la cotidianeidad de las clases.

- Puesta en común en forma oral y también la “exposición” de esas escrituras, para discutir y explicitar frente a sus pares, otros maestros.
- Trabajo con materiales producidos en sus propias prácticas educativas: pautas para la realización de diagnósticos, los diagnósticos realizados, sus planificaciones de clase anual o semestral, los cuadernos de clase de los alumnos.
- Incorporación de estudiantes universitarios con la figura de pasantía. Esto implica pensar la formación en dos sentidos articulados; por un lado, al estudiante, le brinda la posibilidad de estar en el aula compartiendo la cotidianidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, para los maestros, implica generar procesos de objetivación de su propia práctica a partir de la socialización que los estudiantes pasantes pudieron hacer de las observaciones y los registros etnográficos sobre lo acontecido en el aula.

Señalamos que estas estrategias metodológicas fueron desarrolladas en diferentes trabajos extensionistas: apertura para los docentes de la modalidad (años 2004 a 2012) del seminario de la carrera de Ciencias de la Educación destinado a estudiantes universitarios, lo que implicó un trabajo conjunto entre estudiantes y docentes de EDJA; seminario de formación de alfabetizadores en un organización religiosa (año 2005); talleres con maestros de nivel primario de jóvenes y adultos en la Municipalidad de Córdoba (años 2005/2011/2015/2016) a partir de una demanda concreta de la Dirección de Educación de Adultos; curso y asistencia técnica al Ministerio de Educación de la provincia de Tierra del Fuego (años 2010 y 2011); seminario de formación de docentes en el sindicato de educadores de la provincia de Córdoba (años 2014, 2015). En cada uno de estos encuentros hemos intentado reflexionar sobre las coherencias y las distancias entre lo dispuesto por la normativa oficial, lo planificado por los docentes y lo efectivamente realizado con los estudiantes jóvenes y adultos. Este modo de abordar lo sucedido en el aula procuró acercar la práctica hacia el espacio de formación donde, a partir de la interpelación a las producciones de los docentes, se intentó favorecer la objetivación de lo desarrollado por los docentes en las aulas.

Desarrollo de un proceso de formación

En esta línea de trabajo iniciamos un proceso de formación en el Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (Secretaría de Educación, de la Municipalidad de Villa María). El Programa tiene como objetivo implementar acciones tendentes a garantizar el acceso a la escolaridad básica de la población de jóvenes y adultos de Villa María. Se desarrolla en doce Centros de Tutorías que funcionan en dependencias municipales y otros espacios institucionales distribuidos en diferentes barrios de la ciudad. El programa prevé tres líneas de acción ligadas al acceso a la cultura escrita y a la finalización de estudios primarios y secundarios (obligatoriedad escolar según Ley de Educación Nacional N° 26206). La intención del programa es generar alternativas educativas para acompañar a jóvenes y adultos que no hayan finalizado los estudios obligatorios. Este proceso culmina con la acreditación del título de nivel secundario otorgado por una institución educativa de la ciudad.

Se decidió abrir los grupos correspondientes a nivel primario y secundario. En este marco, la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Villa María, realizó una convocatoria abierta, en distintos medios gráficos, para maestros y profesores para desarrollar tutorías docentes. El proceso de selección se realizó en base a tres criterios que responden a un orden jerárquico: título docente, especificidad laboral en educación para adultos, experiencia laboral en docencia en otros niveles. Se seleccionaron sesenta docentes. En el mismo momento se realizó una convocatoria abierta a estudiantes universitarios y de Institutos de Formación Docente de la ciudad. Se inscribieron veintidós estudiantes y todos fueron incorporados en los centros de tutorías con el propósito de realizar acompañamiento educativo a los jóvenes y adultos que asisten a estudiar. De este modo, en cada centro de tutoría se encuentran tutores docentes y estudiantes.

En las reuniones realizadas con adultos, potenciales estudiantes de este Programa, expresaron la necesidad de contar con el apoyo para sus hijos en el horario de su participación en los centros de tutorías. Por esta razón, los Jardines Maternales de la Municipalidad están abiertos, con dos maestras de nivel inicial durante el mismo horario para posibilitar que los padres estudien y los hijos estén desarrollando también actividades lúdicas y de tarea escolar. A lo largo de la experiencia se recibieron 87 niños que estuvieron a cargo de 21 tutoras.

Comenzaron las tareas en los centros de tutoría con la participación de docentes de lengua y matemáticas. Esta decisión pretendió organizar, en primer lugar, las tareas docentes con solo dos materias. En segundo lugar, consideramos que quienes hace tiempo dejaron la escuela necesitan un tiempo para incorporar estrategias de estudio y modos propios de la escolarización y de trabajo con el conocimiento escolar. Se incorporaron veinte docentes que trabajaron con los Módulos de la propuesta de Educación a Distancia de la provincia de Córdoba, utilizados en el Programa FINES (Finalización de Estudios Secundarios), se distribuyeron estos materiales a los jóvenes y adultos y a los tutores.

Dado que se trata de un grupo de tutores, tanto docentes como estudiantes, que no tienen conocimiento específico sobre educación de jóvenes y adultos, se consideró fundamental atender a los procesos de formación docente. Por esta razón se generó un espacio de encuentro formativo donde se abordan los siguientes núcleos conceptuales:

- *¿Quiénes son los destinatarios* de las prácticas educativas? Nos interesa señalar qué grupos de estudiantes presentan diferentes edades y niveles educativos porque son jóvenes y adultos que no pudieron finalizar la escolaridad en el período correspondiente. En estos recorridos por diferentes espacios (no escolares) han construido conocimientos que tienen que ser reconocidos en los espacios de las tutorías. Nos preguntamos ¿cómo compatibilizarlos con los conocimientos que demanda el currículo de la modalidad?
- *¿Cuáles con las instituciones* que se ocupan de la modalidad de jóvenes y adultos? Cada una de ellas presenta orígenes distintos en función de los períodos históricos en que fueron creadas y, en consecuencia, responden a organismos internacionales y proyectos políticos diferentes que conllevan organizaciones

institucionales singulares. El conocimiento de la historia de la modalidad en Argentina y América Latina orienta la especificidad de las prácticas de los tutores.

- *¿Qué lugar ocupa el conocimiento* en los centros de tutorías? Asumimos que en estos espacios el conocimiento tiene como propósito ofrecer herramientas conceptuales básicas, para que los grupos de jóvenes y adultos puedan cuestionarse sobre el por qué y el para qué de los hechos o fenómenos y, de esta manera, tengan la posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos de la realidad. Se considera la necesidad de generar condiciones para el aprendizaje tomando en cuenta las prácticas sociales de los estudiantes; las ciencias naturales y su relación con experiencias concretas; y las ciencias humanas como un ámbito de afirmación de los derechos de los jóvenes y adultos a la educación; la matemática como práctica social recuperando los saberes construidos en la vida cotidiana de los estudiantes.

Actividades llevadas a cabo:

Talleres de lectura y escritura para jóvenes y adultos

Se desarrollaron siete encuentros-talleres con los tutores docentes y estudiantes donde se trabajaron concepciones sobre educación de sujetos jóvenes y adultos y conocimientos desde un abordaje socio-antropológico. Participaron el grupo total de tutores. Se inició también una línea de formación específica con los estudiantes que luego se sumaron a los espacios con los tutores docentes. Se señala que el grupo de docentes de nivel primario además tiene asignado un día de la semana para discutir los problemas de su práctica.

En este breve tiempo de implementación del Programa decidimos priorizar el trabajo formativo sobre el registro etnográfico y, para esto incorporamos la escritura como estrategia de formación. También se destinó un encuentro para el estudio de las prácticas de lectura y escritura, y las prácticas numéricas en educación de jóvenes y adultos.

Desde el comienzo solicitamos a los tutores (tanto docentes como estudiantes) el registro de lo que sucede en los espacios de tutorías. En esta línea, se abordó el marco conceptual y metodológico para la recolección de datos de los procesos educativos de jóvenes y adultos. Se trabajaron algunos supuestos teóricos del enfoque socio-antropológico y de la etnografía y el abordaje metodológico para el trabajo de observación, registro y sistematización de esa información (Rockwell, 2009). Con los tutores estudiantes se trabajó con más profundidad lo que implica la observación participante en los espacios de tutorías, los registros etnográficos como producto de la observación, las características de estos registros (tipos de registros, criterios para la confección de los registros), y se señaló que el foco de la observación son los procesos de apropiación de conocimientos de jóvenes y adultos. Se aclaró que no se trata de emitir juicios sobre las prácticas de enseñanza, sino precisamente poder identificar qué sucede en torno al conocimiento: qué se dice, quién lo dice, cuándo se dice; qué se lee, cuándo se lee, quién lee; quién escribe, cuándo y dónde se escribe y en qué momento se escribe.

En estas primeras aproximaciones al trabajo etnográfico se solicitó a los tutores docentes y estudiantiles las descripciones de los espacios físicos donde funcionan los centros educativos de jóvenes y adultos, a partir de la confección de registros de observación. Con el grupo de estudiantes se avanzó en el análisis de esas descripciones identificando lo observado, las caracterizaciones, las recurrencias, lo que estaba ausente. Se abordaron también los aspectos metodológicos del proceso de elaboración de los registros (dificultades, obstáculos, posibilidades) y se trabajó sobre el formato de registro (dos columnas) y la escritura de los mismos.

En el taller “Prácticas de lectura y escritura en espacios educativos de jóvenes y adultos”, participaron 25 tutores del programa. Este encuentro se propuso reflexionar sobre las prácticas de escritura y lectura de los jóvenes y adultos en general; sobre las prácticas de lectura y escritura de jóvenes y adultos en los espacios educativos y también compartir lecturas de textos literarios (narrativos cortos y poesías) que podrían ser compartidos con jóvenes y adultos. Las actividades propuestas procuraron identificar y visibilizar las prácticas de lectura y escritura que los jóvenes y adultos desarrollan en diferentes espacios (laborales, religiosos, administrativos, judiciales, familiares, entre otros) y las prácticas que se realizan en los espacios educativos con los tutores. Se intentó establecer relaciones y distancias entre lo que sucede en cada uno de estos espacios.

El taller se inició a partir de dos preguntas:

- ¿Para qué escriben ustedes?
- ¿Para qué usan la escritura?

Ambas, con el objetivo de posicionar a los propios educadores como escritores. Las respuestas evidenciaron las tareas mediadas por la escritura que realizan los tutores: agendar actividades, hacer listas, escribir textos literarios, escribir notas para “comunicar” algo a alguien, entre otras. A partir de ellas se trabajaron algunas de las funciones de la escritura (Cassany, 1999). Esta clasificación permitió avanzar sobre el análisis de los usos de la escritura en un aula de una escuela primaria para jóvenes y adultos, los cuales están atravesados y vertebrados por la copia (Beinotti y Frasson, 2007) y discutir sobre las prácticas de escritura que se desarrollan en los centros de tutoría.

Cabe señalar que, en el caso de algunos tutores docentes que aún no se encuentran desarrollando esta tarea porque pertenecen a otras disciplinas que no comenzaron, compartieron lo que sucede en las escuelas secundarias regulares o de adultos (Centros Educativos de Nivel Secundario de Adultos).

Se compararon estas prácticas desarrolladas en espacios educativos, con las prácticas de escritura de los jóvenes y los adultos, desarrolladas en otros espacios como el trabajo, el club, la casa. Es importante señalar que las prácticas de escritura predominantes en el espacio educativo, fueron la resolución de consignas y la copia, mientras que las prácticas de escritura que se desarrollan en otros espacios, giran en torno a actividades comerciales (anotar ventas, precios, medidas, presupuestos), religiosas, redes sociales, tareas de los hijos. A partir de la objetivación de lo que se realizaba en sus espacios educativos se procuró pensar colectivamente sobre cuáles serían usos auténticos, reales de las prácticas de escritura que se po-

drían trabajar/abordar en el espacio educativo. Se entiende “[...] usos auténticos de la escritura como usos reales; es decir, la producción de textos escritos con un fin y una utilidad genuina” (Kalman, 2004, p.124).

En la línea de los nuevos estudios de literacidad, que considera la cultura escrita como práctica social, se propició el análisis de las prácticas de lectura y escritura, diferenciando entre la disponibilidad de materiales escritos y la apropiación de los mismos. Frente a la pregunta: ¿qué oportunidades o posibilidades se dan desde nuestras propuestas educativas para realizar prácticas de lectura?, surgieron respuestas relacionadas con los textos que era posible leer en los espacios educativos, tales como diarios, diario de cada persona, libros de literatura, historietas, recetas, folletos instructivos de herramientas, canciones, nanas, leyendas.

Para finalizar el taller se realizó la desconstrucción del mismo, identificando qué y por qué se realizaron las distintas actividades. Se dedicó un tiempo para que los participantes expresaran sus opiniones en torno al presente taller:

“Sirvió para pensar qué les hace estar ahí (a los jóvenes y adultos)”

“(Fué) Importante darnos cuenta que hay cuestiones que no son tan triviales”

“Muy ameno cuentos, y cuestiones teóricas”

“Espacio de interactuar entre nosotros y con la teoría”

“(Permitió) Socializar buenas experiencias”

“Me deja pensando”

“Tener en cuenta el contexto”

“Darle la posibilidad de escuchar diferentes textos”.

En el Taller, donde se abordaron las prácticas numéricas en educación de jóvenes y adultos, se propuso anticipar algunas demandas posibles de conocimientos matemáticos por parte de los adultos, recuperando resultados de investigaciones de diversos ámbitos; construir algunos ejes de estas demandas de los adultos; pensar sobre prácticas de enseñanza de la matemática que dialoguen con los saberes matemáticos de los adultos.

Se trabajó sobre peticiones realizadas de conocimientos relacionados con el ámbito doméstico. Una de ellas referida a la importancia de hacer el seguimiento de la escolaridad de los hijos. Para esta parte del taller se leyeron fragmentos sobre estrategias de resolución de situaciones vinculadas al algoritmo de la división (Delprato, Fregona et al., 2011, p.98-99) y de reflexiones teóricas sobre estas demandas (Charnay, 1994; Gálvez, 1994; Panizza, 2003; Knijnik, 2003; Ávila, 2003).

Se señala que, en el grupo que trabajó este material, circuló el desconcierto sobre los procedimientos no convencionales de resolución. Se detuvieron mucho en el intento de interpretar la escritura y desvelar su lógica. Se discutió sobre por qué un adulto que ya domina el procedimiento legitimado en la escuela (la cuenta de la división) no lo emplea para resolver la situación. En el intercambio con los otros grupos, se reconoció el desafío de promover otras formas de enseñanza de las cuentas escolares demandadas por los adultos para garantizar su dominio.

A partir de estos episodios surgió la idea de legitimar prácticas aprendidas en el ámbito escolar y emergió la utilización de esas prácticas. En ese marco se planteó la necesidad de generar contratos con los alumnos para habilitar estas estrategias.

Otra de las demandas referida al ámbito doméstico son las sanitarias. Para este análisis se leyeron fragmentos sobre estrategias de resolución de situaciones vinculadas al calendario (Delprato et al., 2013) y recuperaron su conocimiento de funciones del calendario vinculadas a la anticipación de eventos y al seguimiento de la salud. En sus experiencias recordaban haberlo aprendido en el ámbito familiar participando de situaciones de uso para registro de eventos familiares (cumpleaños) o haberse familiarizado mediante prácticas en el ámbito escolar. La intencionalidad de este abordaje estuvo centrada en recuperar las reflexiones para lograr construir propuestas que dialoguen con los saberes matemáticos no escolares de los estudiantes, con el fin de tener datos sobre cuáles deberían ser los ejes de investigación y docencia.

En diálogo con los tutores se identificaron, además de las necesidades anteriores (sanitarias, recorridos escolares propios y de miembros de la familia a cargo, posición laboral y tareas), demandas en torno al ocio (juegos de cartas, bingo), a la movilidad en el ámbito urbano (previsión de tiempos de traslado, horarios, gastos) y en relación con la economía familiar.

Se trata de las primeras aproximaciones a la formación del grupo de tutores docentes y estudiantes, que no tienen conocimiento de la modalidad de docencia con jóvenes y adultos. En algunos casos solamente se identifican docentes que trabajaron con adultos pero que señalan no haber recibido formación específica.

TENSIONES Y REFLEXIONES EN LOS PROCESOS FORMATIVOS CON MAESTROS DE JÓVENES Y ADULTOS

Durante el desarrollo de los diferentes proyectos se produjeron tensiones que nos llevaron a reflexionar sobre cuestiones de la formación docente específica en la modalidad de jóvenes y adultos. Nos preguntamos sobre nuestro lugar de investigadores de este campo y nuestro compromiso con la tarea de formar, a partir de reconocer que la práctica docente es una práctica política (Freire, 1971).

El núcleo de las tensiones y reflexiones lo constituye el sujeto joven y adulto que asiste a los centros educativos. Es allí donde se centran las preocupaciones de los docentes y nuestras búsquedas teóricas y metodológicas. En varias ocasiones identificamos ciertos posicionamientos utópicos sobre los sentidos que la escuela adquiere para los estudiantes. Se le adjudica a la acreditación de los estudios alguna primacía en torno a las posibilidades de cambiar las condiciones de vida de los estudiantes. Sin embargo, estas miradas solo en pocas oportunidades se entranan con los sentidos que los jóvenes y los adultos le otorgan a su paso por la escuela, y lo que significa para ellos la posibilidad de acceder a la cultura escrita y a los conocimientos disciplinares.

Reconocemos la presencia de una tensión entre considerar que la escuela va a ayudar a superar situaciones de exclusión social, y una práctica docente remedial

y compensatoria. Diversos autores (Hernández Flores, 2007 y Lorenzatti, 2009) señalan en sus investigaciones que los conocimientos construidos en el espacio laboral no son considerados en el aula.

Pareciera que los jóvenes y adultos cuando ingresan al espacio escolar dejan fuera sus conocimientos y “deben” apropiarse de los contenidos disciplinares teñidos de un baño neutro.

Directamente relacionado con estas reflexiones, en todos los espacios vividos junto a los docentes, surge la preocupación sobre cómo enseñar. Muchas veces los interrogantes acerca de “¿cómo lo hago?... “Está bien, pero, ¿cómo lo hago, dígame cómo hago?... ¿qué tengo que hacer?...” (Taller, 2013) pueden ser analizados desde una dimensión instrumentalista y tecnocrática. Sin embargo, nos preguntamos cómo generar una propuesta de trabajo que ofrezca herramientas conceptuales para el análisis de las propuestas de enseñanza. Este modo de comprender la demanda de formación nos distancia de otorgar una respuesta precisa, inmediata, con un saber cierto desde la prescripción pedagógica.

En esta línea de análisis, nos preguntamos sobre cómo reconocer y trabajar con la heterogeneidad de educadores. Esto significa identificar sus diferentes trayectorias formativas y laborales y los conocimientos construidos en los distintos espacios de participación.

Si uno de los principios de la enseñanza en educación de jóvenes y adultos es “partir de lo que los estudiantes saben”, en el caso de los procesos formativos de los educadores se hace imprescindible considerarlo de la misma manera. Es decir, comprender la importancia de objetivar quienes son los sujetos para reconocer los conocimientos que los mismos construyen en su cotidianeidad. El desafío entonces se presenta en el abordaje de esta heterogeneidad de prácticas y sentidos construidos por los maestros y pensar desde allí, junto a ellos cómo trabajar con los jóvenes y adultos en las aulas.

Es imprescindible transformar los “*qué*” y los “*cómo*” enseñar, del campo de la didáctica, en conocimientos para ser enseñados frente a un grupo de estudiantes que tuvieron desiguales oportunidades sociales y políticas para acceder a trayectos educativos.

Sin embargo, en sus historias de vida han podido construir conocimientos que le permitieron desarrollar su vida. Traemos solo algunos nombres, para que sean partícipes de este escrito: Jesusa, 60 años, de niña trabajó en el campo, luego se casó, crió 6 hijos y construyó su casa junto a su esposo “ladrillo por ladrillo” y sabe de cómo hacer la mezcla y de superficies; Norma, 67 años, de pequeña dejó la escuela y tuvo 11 hijos, ahora debe ocuparse de sus nietos y lleva los gastos de la organización social en la que participa; Graciela que vende productos cosméticos con un catálogo y “no puede hacer hablar a las letras”; Antonio que durante su vida laboral tuvo una activa participación gremial y sin embargo queda diluida cuando la maestra abordó en la escuela “el día del trabajo”.

En este escenario se entraman las tres dimensiones de la educación de jóvenes y adultos: los sujetos, los conocimientos y los contextos. Todos con “s”, en plural, porque no se trata de un único sujeto, conocimiento y contexto. Se trata de recuperar la pluralidad para conceptualizar acerca de la enseñanza en jóvenes y adultos.

NOTAS DISTINTIVAS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

En este terreno se complejiza la relación del docente con el conocimiento a enseñar al joven y adulto que tiene en el aula, y éste es el nudo de los procesos de formación docente. Identificamos diferentes ejes analíticos. En un trabajo anterior (Lorenzatti, 2011) sosteníamos que la formación docente tiene una raíz esencialmente política. Hablar de formación docente, implica hablar de práctica docente, y entender que se desarrolla a través de regulaciones y normativas gubernamentales, que se entranan con las condiciones institucionales y sociales de los maestros y de sus alumnos.

Ubicamos entonces, en primer lugar, la problemática de la práctica docente y la formación de los maestros en el marco de las políticas educativas, que no se constituyen en postulados abstractos, sino que se materializan en planes y programas, espacios curriculares, cursos específicos, dictados en diferentes niveles e instituciones. En segundo lugar, recuperamos el concepto de institución y escuela como una construcción social.

Desde una perspectiva socio antropológica, Ezpeleta y Rockwell (1983) sostienen, a partir de la lectura de Gramsci y Heller, que la escuela tiene una historia documentada (que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema) pero también tiene otra historia no documentada que hay que indagar. Esta otra historia no documentada pone de relieve una trama que articula historias locales (personales y colectivas) donde las normativas pueden ser reconocidas, ignoradas, recreadas en función de las trayectorias de los sujetos que conforman las instituciones. Reflexionar sobre las historias no documentadas de las escuelas de jóvenes y adultos, y el lugar que el maestro fue configurando a partir de su inserción, orienta a posicionarse como parte de esa construcción social de la institución.

En tercer lugar, optamos por un concepto de sujeto, como sujeto social, que es posible conocer a través del “conjunto de relaciones sociales” que conforma su “pequeño mundo”; como sujeto “concreto”, no por tratarse de un “individuo”, sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones. Este modo de entender a los sujetos orienta la mirada a los estudiantes y docentes y el reconocimiento de sus trayectorias socioeducativas, laborales, migratorias y su relación con el territorio (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Heller, 1977).

En cuarto lugar, discutimos qué sucede con el conocimiento en los procesos de formación docente. Saleme (1997, p.160) señala, con claridad:

Pero ¿cómo enseña esto un docente, en su tarea cotidiana? Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo.

Los *Decires* de Saleme (1997) nos conducen por la senda de la formación continua y nos permiten abrir interrogantes sobre el trabajo con la teoría, con los con-

ceptos que ayuden a resignificar la práctica. A su vez con el reconocimiento de un modo de hacer práctico que ofrece la posibilidad de trabajar sobre los motivos, sobre *los porqués* de tales decisiones frente a la urgencia cotidiana. Entre estos caminos del pensamiento se pueden reconstruir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Continúa diciendo Saleme (1997, p.160):

Si estuviera preparado (el docente) para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente.

En esta línea cobra importancia el análisis y cuestionamiento sobre la propia práctica reconociendo lo que el docente sabe, y lo que no sabe, para trabajar con jóvenes y adultos. ¿Es posible enseñar conocimientos que promuevan cambios en los adultos? ¿Puede el sujeto adulto no escolarizado aprender lo que se le ofrece como contenido? ¿Cómo reconoce el docente los saberes/conocimientos cotidianos que tiene el estudiante joven y adulto? ¿Cómo establecer una relación entre los saberes del sujeto y el saber enseñar? La escuela, ¿ayuda a apropiarse de las lógicas disciplinares de producción de conocimiento o exige principalmente el uso de la memoria?

En el marco de estos interrogantes es importante considerar que los procesos de formación docente puedan orientar los cuestionamientos, las búsquedas, las preguntas en torno a los modos de favorecer el acceso y la apropiación de conocimientos.

Se trata, en definitiva, de promover el posicionamiento del docente como artífice de su tarea, como constructor de una propuesta adecuada para sus estudiantes y para el contexto donde desarrolla su práctica. Es decir, incentivar “una práctica pedagógica que es, en términos de Freire, un acto de conocimiento que se constituye en un acto político donde la intencionalidad es lo que marca la ruptura de la neutralidad de la práctica docente” (Lorenzatti, 2005, p.40).

Estos modos de pensar sobre los procesos de formación docente tienen una premisa que implica el reconocimiento de la heterogeneidad de trayectorias socioeducativas de los docentes/tutores/estudiantes. Esta condición heterogénea ofrece caminos para discutir y enriquecer la problemática de la educación de jóvenes y adultos, y de manera particular el lugar del conocimiento en la misma.

2

Formar y *formar-se* colaborativamente

INTRODUCCIÓN

El proyecto ha sido desarrollado por el Grupo de Colaboración denominado “Estudios e Investigaciones en Educación de Personas Jovens, Adultas e Idosas” del Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidade Estadual del Sur de Bahía, campus de Vitória da Conquista, con la coordinación del Profesor José Jackson Reis dos Santos¹.

El objetivo central de la investigación fue analizar la formación continua llevada a cabo desde la perspectiva colaborativa, identificando y reflexionando, sobre los retos y aprendizajes del referido proceso. En este proyecto, llevamos a cabo las siguientes acciones:

- Encuentros presenciales para discutir el papel de cada investigador vinculado a la Universidad.
- Reuniones por skype tanto del equipo local como con el equipo de coordinadores de otros países (Argentina y España).

¹ Para la realización de este trabajo, contamos con un equipo de nueve investigadores constituido por estudiantes de maestría, maestros y profesores de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía; profesores de la Universidad de Passo Fundo (Rio Grande do Sul) y del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, Bahía, Vitória da Conquista. Los participantes desarrollaron seis trabajos de campo con todos los profesionales de enseñanza primaria de CETEP, ubicado en el Medio Sudoeste de Bahía, en la ciudad de Itororó. Los nueve investigadores involucrados fueron: Jackson Reis dos Santos (coordinador de la investigación en Brasil), Lília Rezende dos Santos, Lorita María Weschenfelder, María Iza Pinto de Amorim Leite, Esther María de Figueiredo Souza, Denise Aparecida Brito Barreto, Sandra Marcia Campos Pereira, Cleiton Santos Nunes y Mónica Souza Moreira.

- Elaboración sistemática de documentación, de acuerdo a las decisiones y directrices del grupo coordinador internacional.
- Desarrollo de la investigación colaborativa en una escuela pública de la ciudad de Itororó, Bahía.
- Sistematización y análisis, con los participantes, de los datos obtenidos.

Planteamos a continuación la perspectiva conceptual y los principios. En un segundo momento se presenta el contexto, los participantes y las acciones concretas desarrolladas desde una estrategia de colaboración con los participantes de la investigación.

Todo ello se sitúa en el campo de la formación crítica, contextual, propositivamente pensada y vivida, permeada por acciones construidas y analizadas. La formación y la autoformación son dimensiones del mismo proceso al que se hace referencia en las realidades educativas y sociales de los participantes.

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE DE FORMACIÓN CONTINUADA

Las décadas de 1980 y 1990 se caracterizan por el surgimiento de numerosos estudios, cuyo interés de investigación trata sobre el comportamiento del profesor y sus prácticas. Muchos de los estudios tienen un carácter puramente descriptivo, postulan teorías y principios que, al ser puestos en práctica convierten al profesor en eficaz; por lo tanto, las investigaciones realizadas en el periodo mencionado, se limitan a hablar sobre los profesores como si estos fuesen los únicos responsables del éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje (Ibiapina, 2016). Si bien se reconoce la contribución de este tipo de investigación, especialmente para la comprensión de la formación docente y el proceso de escolarización, este autor destaca que la década de 1980 se caracterizó por la aparición de nuevas formas de hacer investigación. En esas referencias la construcción de conocimientos se basa en la acción con los profesores, en vez de simplemente hablar sobre ellos.

Esta génesis es, pues, un cambio de paradigma en el que “el énfasis de las investigaciones pasa a estar en la naturaleza socialmente construida de la realidad y en los procesos de cooperación construidos entre los participantes” (Ibiapina, 2016, p.34).

Ibiapina (2016), basándose en las ideas Kemmis (1986), señala que las investigaciones de naturaleza reflexiva y colaborativa, por un lado, permiten que los participantes se conviertan en colaboradores del proceso de producción de conocimiento. Por otro lado, favorecen momentos de formación y desarrollo profesional, tanto para los investigadores como para los participantes en la investigación.

El uso de la expresión *investigación colaborativa* se considera relativamente reciente en los círculos académicos. Aunque no hay consenso en cuanto a su origen, Ibiapina apunta a la existencia de, al menos, tres corrientes que pueden definir la génesis de los conceptos de esta nueva forma de hacer investigación.

La primera corriente sostiene que el origen de la investigación en colaboración tuvo lugar a mediados del siglo XX siguiendo las ideas de Corey, cuyos principios defendían la construcción del conocimiento científico cooperativo entre profesores e investigadores. Esta corriente también se aproxima a la metodología de investigación propuesto por Kurt Lewin, psicólogo social, que utilizó el término investigación-acción. Por esta razón, algunos autores consideran la investigación colaborativa como el origen de la investigación-acción (Ibiapina, 2016).

La segunda corriente indica que la génesis de la investigación en colaboración son los principios defendidos por la etno-metodología, basados en la perspectiva del actor en red y de las comunidades de práctica.

La tercera conceptualización, según Ibiapina (2016), se refiere a la génesis de la investigación en colaboración desde los principios defendidos por la investigación crítica, conforme propone Desgagné (2007).

Diferencias y similitudes entre Investigación en Colaboración e Investigación-Acción

Pimenta (2005) llevó a cabo un estudio para explicar el proceso de reconfiguración y nuevos significados atribuidos al término investigación-acción, entendido también como investigación crítica colaborativa. Con el objetivo de proporcionar ayudas para su comprensión, la autora propone algunas ideas que distinguen la investigación-acción de la investigación en colaboración. La investigación-acción tiene como principio que los sujetos que se dedican a ella comparten intereses, objetivos y metas comunes, con el fin de resolver un problema particular experimentado en el contexto. En ese contexto, el papel del investigador consiste en ayudar al grupo a comprender las situaciones adversas, favoreciendo una ampliación de la consciencia de los participantes y proporcionando oportunidades para los procesos crítico-reflexivos y para la recogida de acciones colectivas.

También, con base en esta autora, existen investigaciones denominadas colaborativas, que emplean como metodología la investigación-acción. Apoyándose en las ideas de Zeichner, la autora destaca que la investigación colaborativa tiene como finalidad "[...] crear en las escuelas una cultura de análisis de las prácticas que se llevan a cabo, con el fin de permitir que sus profesores, ayudados por los profesores de las universidades, transformen sus acciones" (Pimenta, 2005, p.523).

Por tanto, la *investigación colaborativa* y la *investigación-acción* presentan algunas similitudes, pero también algunas diferencias fundamentales. Son similares por el hecho de que ambas requieren la participación de los individuos dentro de ella, favoreciendo procesos de reflexión y decisiones colectivas. Sin embargo, se diferencian en que, en la investigación-acción, los profesores tienen el reto de reflexionar sobre una problemática existente y se les anima a elaborar proyectos de intervención, mientras que, en la investigación en colaboración, no necesariamente tiene que traspasar el campo de la reflexión e implementar un proyecto de intervención.

Condiciones de la Investigación en Colaboración

Según Desgagné (2007), la contribución de los profesores en ejercicio es condición esencial para la realización y desarrollo de una investigación en colaboración. Para el autor, los procesos de investigación que se producen en contextos de colaboración potencian nuevas actitudes de los profesores, de modo que se convierten en “co-constructores” del conocimiento producido, y no en receptores u objetos de investigación. En este sentido, la investigación colaborativa permite el desarrollo de procesos emancipatorios, permitiendo a los profesores desarrollar reflexiones sobre sus prácticas, así como participar activamente en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, los conocimientos construidos vinculados a una práctica profesional tienen en cuenta el contexto en el que se producen estas prácticas, identificando las condiciones que favorecen o dificultan su desarrollo. Por tanto, los conocimientos de una práctica profesional están condicionados por la realidad del contexto en el que se materializan. De este modo, no podemos banalizar la práctica docente adoptando principios generales, simplificando y suprimiendo lo que es específico de un contexto.

En la *investigación en colaboración*, el profesor asume una posición destacada ya que, en el proceso de construcción del conocimiento de la práctica docente, “[...] tal construcción no se realiza sin tener en cuenta la comprensión que el docente tiene de las situaciones prácticas, en el interior de las cuales él se desenvuelve” (Desgagné, 2007, p.9). Es decir, en un enfoque de colaboración, el profesor asume la condición de protagonista, pasando a ser visto no desde la perspectiva de los conocimientos técnicos, sino desde la naturaleza de saber hacer o, de manera más común, del “desarrollo de su saber profesional”, expresión utilizada por Desgagné (2007).

En este contexto, la investigación en colaboración representa la ruptura con ciertos tipos de investigación, en una perspectiva que trasciende la mera descripción de los aspectos de la realidad. Así, en investigaciones de naturaleza colaborativa, los datos son producidos de manera colectiva y los participantes en la investigación se transforman en colaboradores del proceso de construcción del conocimiento. Este ambiente permite el intercambio de conocimientos y prácticas, así como de espacios de formación tanto para los investigadores como para los profesores.

Investigar colaborativamente es un proceso de autoformación y de investigación, pues en la medida en que reflexionamos críticamente sobre nuestras acciones y planteamientos teóricos, es posible comprender lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos, como resultado de las manifestaciones del trabajo docente (Bandeira, 2016, p.70).

De este modo, el movimiento cooperativo constituye un proceso de autoformación y de formación colectiva, en el que pensar-actuar, o pensar-reflexionar, o reflexionar-hacer no se desarrollan en forma lineal o estática, sino dinámica y en modo de espiral (Santos, 2011). En la investigación colaborativa, el investigador es la persona que conoce y constata el problema. Y su papel en el ámbito escolar consiste en ayudar a los sujetos, integrantes de un determinado grupo, a mejorar la comprensión de sus acciones como profesionales de la enseñanza. Teniendo en

cuenta esta característica, la investigación colaborativa se ha utilizado en la formación inicial y continua del profesorado.

Requisitos de este tipo de investigación cualitativa

La investigación colaborativa, según Chacón (2012), se ha guiado por dos puntos principales: *la coproducción de conocimientos entre el investigador y los profesores y la formación profesional del docente*. El investigador coordina la investigación y los docentes co-participantes, colaboradores de la investigación, son invitados a participar activamente del proceso. De esta manera, cada profesor debe estar motivado y dispuesto a participar mediante su introducción en el proceso por adhesión, preferentemente de forma voluntaria.

En nuestras prácticas de desarrollo de la investigación en colaboración, subrayamos algunos *principios* considerados como *fundamentales en el proceso de construcción del conocimiento*, a saber: la reflexión crítica, la escucha sensible, la negociación, la coproducción del conocimiento, la colaboración, la dialogicidad, la movilización de saberes y la rigurosidad científica.

La reflexión crítica

La *reflexión crítica* es un requisito esencial en las investigaciones colaborativas. Cada participante necesita practicar la mirada crítico-reflexiva para mejor observar y analizar la realidad. Al reflexionar sobre la propia práctica, es posible constatar los éxitos y los conceptos y las prácticas incompletas, descubrir las causas y buscar soluciones alternativas que reviertan en mejores resultados. Cada acción pasa por la reflexión crítica y genera nueva acción, modificada y mejorada, siendo nuevamente sujeta a reflexión, en un proceso cíclico de acción-reflexión-acción. (Freire, 1987; Pérez Gómez, 1992; Ibiapina, 2004).

La escucha sensible

En la realización de la práctica docente y en el desarrollo de la investigación colaborativa, *la escucha sensible* se convierte en un elemento esencial para el trabajo del investigador y del profesor-colaborador (Barbier, 2002). No solo se trata de escuchar con los oídos lo que dice el otro: sea el estudiante, el colega o el investigador que coordina la investigación. Porque lo que el otro dice, no lo dice solo con palabras o sonidos. Ese tipo de escucha requiere la empatía de quien se sitúa como oyente. Al ponerse en la posición del otro, quien escucha, quien busca comunicarse con otro, también ejerce su sensibilidad ante la situación del otro. La empatía y la sensibilidad permitirán a quien escucha, entender al otro, sin juzgarlo, sin interpretarlo, sin imponer sus ideas. Por tanto, es necesario asumir una relación empática con el otro, lo que implica no solo el sentido del oído, sino también todos los demás sentidos. El oído, el tacto, el gusto, la vista y el olfato participan de la escucha sensible, en un procedimiento integrador y totalizante, cuya principal característica es la espontaneidad entre los involucrados y la comprensión del sujeto en su conjunto. Promueve la socialización mutua entre personas que se entregan,

empática y espontáneamente, al proceso de habla y escucha recíproca. “A la persona que se dispone a escuchar no le es suficiente que tenga oídos, es necesario que realmente silencie su alma. Silencio para darse cuenta de lo que no se dice con palabras, sino que puede haber sido expresado con gestos, o de otra manera” (Barbier, 2002, p.141).

La escucha sensible, por la humanización de las relaciones entre las personas, hace posible a quien escucha, comprender los hechos y situaciones a través de la empatía. Situándose en el lugar del otro, cada colaborador se podrá acercar más, comprender mejor la situación experimentada por el otro, sus fortalezas, sus limitaciones, sus miedos. La humanización de las relaciones constituye uno de los principios fundamentales de la escucha sensible. Solamente quien tiene una postura humanizadora será capaz de acoger al otro, de colocarse empáticamente en el lugar del otro y aceptar al otro sin condiciones. La sensibilidad que puebla de humanidad las relaciones, la capacidad de empatía y la visión holística del hombre y del mundo son, pues, elementos esenciales para que se realice la escucha sensible en la investigación colaborativa. La escucha sensible, sin embargo, no elimina los desacuerdos u opiniones contrarias. Quien escucha no puede tener la postura autoritaria de quien se considera el dueño del saber o de quien considera válidas solamente sus propias opiniones. Cuando surgen ideas contrarias, entra, en la investigación en colaboración, la necesidad de una negociación.

La negociación

La negociación está presente desde el inicio del proceso, en su primera etapa, cuando acontecen las conversaciones iniciales para promover la incorporación de los profesores-colaboradores en las actividades de formación docente y en la investigación con la que van a contribuir con la producción de conocimiento para la escuela y para la comunidad científica. Esas negociaciones iniciales tienen como objetivo motivar a los profesores para que participen en el proyecto propuesto por el investigador. Continúan en la etapa siguiente, de cooperación, cuando los datos de la investigación son puestos por los colaboradores a disposición del investigador, así como los resultados de sus análisis, reflexiones y producciones a lo largo de la práctica docente vivenciada. La presentación y el análisis de estos resultados es también un momento en que pueden ocurrir desacuerdos y, por tanto, puede ser necesaria la negociación.

La co-producción

En la tercera etapa, la *co-producción*, se lleva a cabo la sistematización y análisis de los datos, pudiendo contar o no con la participación de los profesores-colaboradores, y darse o no momentos de desacuerdo que incidirán posteriormente en el logro de los acuerdos. La negociación debe seguir los principios básicos de la escucha sensible, mostrando la atención en la comprensión de las ideas del otro y dirigiendo las discusiones a una reflexión crítica que proporcione el aprendizaje y la participación de todos. “Aceptar sugerencias, poner de acuerdo los pensamientos, defender actitudes internalizadas y estar abierto a nuevas comprensiones y

conceptos son algunas de las situaciones vividas en el proceso de colaboración” (Teles, 2006, p.8).

La investigación tiene como objetivo la co-producción de conocimiento entre el investigador y los profesores colaboradores. Al investigador le compete la construcción de referentes teóricos para el proyecto de investigación, la mediación durante los trabajos de los profesores colaboradores y la sistematización del trabajo final, con los resultados de la investigación. No es propósito de este tipo de investigación el compromiso de los profesores -colaboradores desde el comienzo de la investigación. En el proceso de mediación, el investigador, basándose en su experiencia, posibilita espacios para que tenga lugar la reflexión, la escucha sensible, la negociación y la co-producción de conocimiento sobre la práctica docente. Según Ibiapina (2009, p.213):

La habilidad de los investigadores consiste en proponer a los profesores actividades de reflexión que permitan, por un lado, satisfacer las necesidades de desarrollo profesional y, por otro lado, atender a las necesidades de avance del conocimiento en el campo de la investigación en el que se inscribe.

En el área de educación, los profesores, en la investigación colaborativa, son considerados como constructores de conocimiento. De la interacción entre investigadores y docentes se abren perspectivas de análisis de la práctica docente, de donde se derivan nuevas teorías e ideas sobre y para la práctica docente, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al permitir el compromiso del profesor-colaborador en el proceso de reflexión, en la escucha sensible y en la negociación, hace posible al profesor analizar su práctica, intervenir en ella y producir nuevos conocimientos que expliquen o redimensionen las acciones pedagógicas desarrolladas por ellos.

La colaboración

Este proceso de *producción colaborativa* tiene lugar en una relación dialéctica entre las experiencias individuales de cada participante y las prácticas de carácter macro-social, y no siempre conducen al perfeccionamiento y a la promoción de la mejor calidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí entra en juego también uno de los principios fundamentales de esta investigación: la colaboración. Investigar en colaboración permite que los investigadores y los profesores se conviertan en aliados en el proceso de construcción del conocimiento, ya que, como afirma Ibiapina (2016a, p.36), esta alianza favorece la construcción de “[...] espacios-tiempo de reflexión crítica y de comprensión de las acciones y de las teorías educativas en favor de una educación más justa y solidaria”.

La capacidad de diálogo

Otro elemento esencial en el enfoque de colaboración para este tipo de investigación es la *dialogicidad o capacidad para el diálogo*. Es necesario establecer una red de comunicación entre los involucrados, incluyendo la dimensión del diálogo como un fenómeno capaz de desencadenar procesos que promueven la movilización y la reflexión de hombres y mujeres, pues, como ratifica Freire (1987, p.45.):

El diálogo es poner palabra a este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo. No se está acabando, por tanto, en la relación yo-tú. Esta es la razón por la que no es posible el diálogo entre los que quieren dar palabra al mundo y los que no lo quieren; entre los que niegan a los demás el derecho a decir la palabra y a los que se les ha negado previamente este derecho. Es preciso primero que, los que así se encuentran negados en el derecho primordial de decir la palabra, reconquisten este derecho, prohibiendo que este asalto deshumanizante continúe.

El diálogo no se limita al encuentro de dos personas que conversan sobre un determinado asunto, que pronuncian palabras por el simple hecho de hacerse comunicaciones. Más que el simple hecho de hablar por hablar, el diálogo puede significar “[...] el encuentro en que se solidariza o se reflexiona y el actuar de sujetos que se dirigen al mundo para transformarlo y humanizarlo, no se puede reducir a un acto de depositar ideas de un sujeto a otro” (Freire, 1987, p.45).

De este modo, a lo largo de todo el proceso colaborativo, el diálogo adquiere una importancia fundamental, pues tiende a aniquilar las relaciones verticales, aquellas conectadas por la imposición y por el autoritarismo del investigador. Por lo tanto, podemos decir que una relación dialógica consiste en:

[...] una relación horizontal de A con B. Alimentada por el amor, la humildad, la esperanza, la fe, la confianza. Por lo tanto, solo con el diálogo se unen, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en busca de algo. Se instala entonces una relación de simpatía entre ellos. Solo ahí hay comunicación (Freire, 1987, pp.115-116).

También de acuerdo con el autor señalado anteriormente, el diálogo y el amor están íntimamente relacionados, ya que para que el primero ocurra es fundamental que exista el segundo, una vez que “[...] no hay diálogo, si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres ” (Freire, 1987, p.45). Siendo el amor esencial para que el diálogo tenga lugar, hay también diálogo, ya que “si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Ib.).

La movilización de saberes

En Tardif (2002), encontramos reflexiones teóricas para discutir uno de los principios de la investigación colaborativa, denominado por nosotros *movilización de saberes*. En sus obras, el autor propone discutir algunas consideraciones generales sobre la situación de los docentes en relación con el conocimiento², buscando identificar qué saberes sustentan la práctica y el trabajo de los profesores en el ejercicio de la docencia, así como las relaciones que se establecen entre esos saberes y la práctica profesional. Tardif (2002, p.36), al considerar los saberes docentes como lo que son “[...] un conocimiento plural formado por la fusión, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y de saberes disciplina-

² No es nuestra intención, en este trabajo, hacer una discusión sobre el conocimiento de la materia. Hemos elegido para presentarlo solo para proporcionar información para que el lector pueda entender el principio de la movilización del conocimiento adoptada en el contexto de la investigación colaborativa.

res, curriculares y de la experiencia” reitera, que estos saberes provienen de diferentes fuentes, elaborados tanto de forma singular, como plural. La adquisición de saberes es una práctica constante del ejercicio de la docencia. En esa perspectiva, estamos de acuerdo con Tardif (2002, p.68), cuando dice que “[...] una buena parte de lo que los profesores saben sobre la enseñanza, sobre el papel de maestro y sobre la enseñanza proviene de su propia historia de vida”. Por lo tanto, una investigación colaborativa ofrece oportunidades donde los docentes puedan compartir sus experiencias, transformando sus saberes individuales en saberes colectivos.

Charlot (2000) también propone debatir sobre saberes, señalando que estos solo serán movilizados en la medida en que la situación tiene algún significado. Movilizarse, en opinión del autor (2000, p.55.), “es ponerse en movimiento”; y, para que este movimiento suceda, es necesario que se tenga un sentido, un significado. Así, en el ámbito de la investigación colaborativa, es importante que el objeto investigado tenga un sentido, una significación para el que participa, de modo que él se sienta cómodo para participar en los procesos de colaboración, percibiendo y reconociendo los beneficios de la investigación para su pensar-hacer pedagógico.

Rigurosidad científica

En una investigación en colaboración es necesario que exista rigor científico y disciplina intelectual (Freire, 1996). En la investigación en colaboración, tenemos que construir una actitud pautada en el rigor científico, es decir, es necesario que los implicados tengan conciencia de que el campo de la investigación implica reglas, procedimientos, requisitos, que deben cumplirse, con el fin de consolidar un estudio con sello científico. En este sentido, entendemos como fundamental que los participantes involucrados en la investigación asuman el compromiso de proceder con rigor, asegurando el cumplimiento de las acciones que se sistematizan en la investigación. Rigor científico y disciplina intelectual van de la mano, puesto que ésta última constituye el momento en el que las personas participantes en la investigación ejercen el proceso de construcción, problematización, apropiación de los conocimientos. Esos son principios continuos y vivenciados en el proceso de realización de la investigación, en todas sus fases.

La Memoria. Informe de la investigación-formación

Presentados los principios asumidos en esta investigación, pasamos, en el proceso, a explicitar nuestra comprensión sobre las memorias de investigación-formación, considerando la relevancia de este dispositivo formativo para el desarrollo de los procesos críticos- reflexivos en contextos de colaboración.

Inspirándonos en las ideas de Benincá (2002a), definimos que también utilizaríamos la memoria-informe de investigación-formación como un dispositivo para la producción de informaciones, instrumento que sería desarrollado por los investigadores. La elaboración de una memoria-informe (Anexos 1 y 2, pp.46-47) hace posible revelar prácticas cotidianas desarrolladas en el aula o en otros espacios educativos, poniendo de relieve las limitaciones que se producen en el contexto educativo, proporcionando oportunidades para los momentos de ejercicio de re-

flexión que promueven la creación de conciencia crítica sobre sí mismos, sobre el mundo y el proceso de permanente emancipación. La producción de esta memoria no se limita a la descripción de un tiempo que pasó; representa un espacio de construcción de procesos críticos y reflexivos, permitiendo la visión para sí, tomando como referencia su propia práctica.

En este sentido, escribir una memoria supone abrir un espacio para el desarrollo de la autonomía docente y, al mismo tiempo, de autoría, haciendo posible reconstruir conceptos, pues, como sugiere Benincá et al. (2002b, pp.127-128).

La memoria es también un instrumento de reflexión y diálogo con otros que en la misma situación buscan comprender y transformar sus prácticas. La socialización de los recuerdos en un grupo -no en cualquier grupo, porque nos referimos a los grupos a los que se pertenece- favorece una operación intelectual en el que el cuestionamiento, la crítica y la reflexión sobre la memoria despiertan cuestiones en todo el grupo. Es decir, un individuo puede hacer la lectura de sí y de su práctica a partir del discurso del otro, así como su experiencia puede despertar reflexiones e incluso cambios en cualquier otro miembro del grupo.

Benincá (2002a, p.10) afirma que “[...] la memoria es un momento de reflexión del sujeto que trata de explicar y reinventar su propia práctica.” De acuerdo con el autor (2002a, p.13), la memoria “[...] es más exigente que el registro y su estructura es diferente: el registro puntualiza observaciones, mientras que la memoria es un texto ordenado. [...] En cuanto recurso formativo, la memoria puede convertir la propia práctica en un objeto de reflexión”. Entendida desde esa perspectiva, la memoria pasa, así, a hacernos pensar sobre nosotros mismos, sobre nuestros desafíos y posibilidades cotidianas, sobre el proceso educativo en construcción. En este sentido, la memoria colabora en la articulación de los encuentros de estudio y de reflexión sobre las prácticas, por medio de un proceso más amplio de formación, considerando el contexto cultural de los sujetos, sus historias, sus experiencias.

La investigación colaborativa y la construcción de teorías

Al propiciar una reflexión crítica, la investigación en colaboración contribuye a la construcción de aquellas teorías que mejor se aproximen a los cambios que la sociedad actual está exigiendo en el aula, en la escuela y en la sociedad. En palabras de Ibiapina (2009, p.22), la investigación en colaboración contribuye “[...] a lograr la concreción de ideas de formación y desarrollo profesional, así como de producción de teorías más próximas a las expectativas sociales de cambio en la escuela y de cambios en la misma sociedad”.

Asociar la formación docente a la producción continua de conocimientos que relacionen los conocimientos teóricos con los saberes de la práctica es una preocupación de la investigación colaborativa. Dentro de la formación continua, la investigación colaborativa establece una reflexión sistemática sobre la práctica docente, en un proceso colectivo en el que los profesores participantes dialogan con sus pares, socializando sus conocimientos en una práctica constante de descripción, interpretación, análisis, confrontación y construcción, percibiéndose como los articuladores de la propia práctica docente. En este proceso, ejercen la capacidad

reflexiva, construyen y reconstruyen su propia práctica en diálogo con los demás participantes de la investigación colaborativa.

Las acciones de la investigación en colaboración

Las acciones desarrolladas en esta experiencia impregnaron las cuatro líneas de investigación en colaboración, sistematizadas por Smyth (1991). El referido autor señala que este enfoque de investigación incluye el desarrollo de las siguientes acciones: *describir*, *informar*, *confrontar* y *reconstruir*. Es importante destacar que estas acciones no siguen una jerarquía o una secuencia predeterminada, ya que cada una tiene su propia organización discursiva, que varía en función de los objetivos que se proponen.

A continuación, presentamos individualmente las características relacionadas con cada una de estas acciones.

- La acción de *describir* se desarrolla en el momento en el que los participantes son convocados a relatar sus acciones, su observación sobre sus propias prácticas, utilizando su propio estilo de escritura, sin usar necesariamente un escrito con los estándares académicos.
- En la segunda acción, *informar*, los participantes exponen la fundamentación teórica que sustenta sus acciones, es decir, en qué teorías se basan los participantes para adoptar ciertas prácticas. Según Santos (2011, p.41), este momento permite “[...] desestabilizar el silencio de las estructuras internas de la práctica.”
- *Confrontar*, tercera acción propuesta por Smyth (1991), se desarrolla en el momento en que el participante hace un análisis de sus acciones, cuestionando sus propias prácticas y desarrollando procesos de reflexión sobre las relaciones pedagógicas. De acuerdo con Liberali (2002, p.111), la acción de confrontar representa el momento de hacer “[...] una evaluación de estas acciones frente a contextos particulares en una perspectiva social, histórica y cultural”. Por lo tanto, la acción de confrontar sugiere entender de qué forma el contexto social, histórico y cultural influye en la acción de los participantes, de modo que “[...] hay, en ese momento, una conexión entre los aspectos personales (la persona del profesional) y los problemas sociales” (Santos, 2011, p.41).
- Por último, la acción de *reconstruir* representa el momento en el que los participantes buscan juntos, la reconstrucción de sus prácticas, entendiendo que es posible adoptar nuevas formas de actuar, buscando elementos que permitan el desarrollo profesional. Por lo tanto, la acción de reconstruir significa deconstruir los vacíos que existen en la práctica docente, adoptando estrategias que contribuyan a la construcción de nuevas formas de acción, de saberes-haceres que contribuyan para que estos docentes ejerzan su actividad profesional de manera más eficaz.

Según Santos (2011, p.41), en este movimiento de colaboración, “[...] los participantes asumen la tarea de construir caminos, de rehacer caminos, de crear nuevos significados para sus prácticas.” Así pues, la investigación colaborativa crea

las condiciones para que los participantes reflexionen, de forma individual y con sus compañeros sobre temas relacionados con su práctica, pensando en su perfeccionamiento, en intercambios colaborativos y emancipantes.

CONTEXTO, PARTICIPANTES Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Contexto y participantes

En este epígrafe se presenta el proceso realizado durante el trabajo de campo, y muestra las características del contexto y de los participantes, así como los pasos dados hasta llegar a una construcción conjunta, a través de sesiones de diálogo colectivo (Santos, 2011). El contexto de nuestra investigación fue el Centro Territorial de Educación Profesional (CETEP) del Medio Oeste de Bahía³, ubicado en Itororó (BA), situado en la región media del Centro Sur Baiano. Se trata de una institución del estado vinculada a la Secretaría de Estado de Bahía Educación (SEC), habiéndose creado por el Decreto N° 8677 de 2009, que transformó la antigua State College Getúlio Vargas en Centro Territorial de Educación Profesional.

Los Centros Territoriales se caracterizan por la oferta de la enseñanza profesional en cada territorio, en las siguientes categorías: I. Nivel Inicial y Formación Continua; II. Nivel Medio de la Enseñanza Técnica, en realizaciones integradas y posteriores; III. Formación Profesional Integrada en la Educación de Adultos (PROEJA)⁴; IV. Educación Profesional a Distancia (semipresencial).

El CETEP funciona en los turnos de mañana, tarde y noche, ofreciendo 11 cursos técnicos, organizados en cinco áreas tecnológicas: Medio Ambiente y Salud (cursos técnicos del Eje: Análisis Clínicos, Medio Ambiente, Nutrición y Dietética, Enfermería); Y Dirección de Empresas (cursos técnicos del Eje: Contabilidad, Administración); Tecnología de la Información y Comunicación (recorrido del eje: la computadora); La producción de alimentos (recorrido del eje: Agroindustria) y Recursos Naturales (recorrido del eje: Ciencia Animal; Agroecología; Agroextractivismo). La institución tiene sus propias instalaciones, con amplias aulas, estando algunas climatizadas. Cada curso técnico tiene su propio laboratorio, disponiendo de un conjunto de equipos, herramientas adecuadas e instrumentos para las clases prácticas.

En la institución educativa, los cursos se ofrecen en las siguientes modalidades y formas articuladas:

Educación Profesional Integrada en la Enseñanza Media (EPI): Contempla cursos técnicos integrados en la Enseñanza Media que tienen una duración de cuatro años y están destinados a estudiantes que hayan completado el noveno grado de la escuela primaria:

³ Los Centros Territoriales de Educación Profesional fueron establecidos por el Decreto N° 11.355 del Estado, de 4 de diciembre de 2008, en el ámbito del Sistema Público Estatal de Educación del Estado de Bahía.

⁴ PROEJA significa: Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

- *Educación Profesional integrada con la Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos* (PROEJA Médio). Se integra la Formación Profesional en la Escuela Secundaria y está dirigida a la formación de jóvenes y adultos. Al mismo tiempo en que los estudiantes concluyen la Escuela Secundaria reciben también el diploma del curso técnico. Los cursos duran dos años y seis meses, y está organizado en cinco módulos, destinados a estudiantes que se gradúan de la Escuela Primaria II con una edad mínima de 18 años.
- *PROEJA Fundamental*: Incluye cursos de formación, con una duración de cinco módulos, destinados a estudiantes que no han completado la Educación Primaria II. Al final del curso, el alumno recibe un certificado de cualificación, siendo capaz de realizar un diploma de Escuela Secundaria.
- *Educación Profesional Subsiguiente*: Son cursos dirigidos a los estudiantes que han completado la Escuela Secundaria, con una duración de dos años independiente del eje tecnológico.

Descripción del proceso

Sesión previa de diálogo con la Institución

Nuestro primer diálogo oficial en el contexto de la investigación se produjo en junio⁵. A pesar de que ya habíamos hablado informalmente con el equipo de gestión y coordinación técnica y pedagógica con respecto a nuestras intenciones y objetivos de la investigación, sentimos la necesidad de presentarnos formalmente. Esta visita permitió también acercarnos al lugar de nuestra investigación y trabajo, ya que uno de los investigadores que trabajan es docente de la institución educativa donde la investigación se llevó a cabo.

En esta conversación, hicimos una exposición de la justificación, objetivos y procedimientos metodológicos de la investigación, así como las posibles contribuciones al contexto investigado en que no pretendemos solo una reflexión, sino una reflexión-acción, un pensar-transformar. Esto significa que nuestras intenciones aspiraban a realizar un análisis descriptivo del contexto, en el que pretendíamos adentrarnos por caminos que nos condujeran al establecimiento de currículos de forma que se atendiera a las necesidades específicas de los estudiantes, jóvenes y adultos, que trabajan.

Ante esta tarea, nos asaltaban sentimientos encontrados de miedo, incertidumbre, optimismo, en fin, estábamos preocupados por cómo se había recibido nuestra propuesta de investigación. Sin embargo, a la llegada a CETEP, nos dimos cuenta de que podíamos construir amistades sólidas en ese entorno. Nos sentimos muy bien acogidos y tuvimos la sensación de que nuestro trabajo y nuestros deseos serían recibidos positivamente. La exposición terminó y el actual gerente hizo hincapié en la importancia de la investigación para la institución educativa, así como la afirmación de que tendríamos acceso a los documentos que se consideran importantes para esta investigación (planes de curso, menús de disciplinas,

⁵ En Brasil, el año lectivo se inicia en febrero o marzo y termina en diciembre

entre otros). En diálogo con las personas que nos recibieron, consideramos pertinente quedar para hablar con los docentes en el mes de julio, debido a algunas situaciones y actividades que la escuela ya había programado y también debido al descanso de junio. Se decidió que íbamos a regresar a la escuela tan pronto como se iniciara el segundo semestre.

Según lo acordado, volvimos a la escuela, un mes más tarde, en julio. Nuevamente tuvimos un diálogo con el actual equipo gestor, con el objetivo de firmar las condiciones de autorización Institucional como solicitantes y la autorización para la producción de informes. En esta ocasión, tuvimos una conversación informal con una de las coordinadoras del Curso Técnico en Agroecología, para marcar una fecha más factible para nuestra primera reunión con los profesores, quedando fijada una segunda sesión para julio.

1.ª Sesión de trabajo con el profesorado

De acuerdo a lo previsto, nuestra primera sesión de diálogo con el profesorado tuvo lugar en julio, con el título: *Acercamiento a los sujetos y al contexto de la investigación*. En esta sesión, se presentaron los primeros pasos que pretendíamos en la investigación. Se trabajó con una perspectiva dinámica, y con múltiples interacciones, lo que permitió la creación de espacios favorables para (re) construir, o transformarse. Nuestra primera sesión tuvo como tema central la discusión y la presentación de la propuesta de investigación, identificando la adhesión o no de los participantes. Además de presentar la propuesta de investigación en este día también dialogamos con los participantes sobre algunas cuestiones importantes para el desarrollo de esta investigación, tales como: planteamiento, procedimientos y principios de la investigación en colaboración; posibles contribuciones de la investigación para la práctica pedagógica y establecimiento del cronograma de realización de las sesiones de diálogo colectivos.

Después de la explicación del Proyecto de Investigación, llegó el momento de escuchar a los participantes. En este momento, estábamos un poco preocupados, ya que hasta entonces, no estábamos seguros de si los profesores harían la adhesión o no.

Para nuestra sorpresa, la adhesión fue unánime y voluntaria por parte de los seis docentes presentes⁶. Para conocer mejor el contexto concreto de nuestros participantes, solicitamos que respondieran a un cuestionario que contenía informaciones como: nombre completo, formación inicial, experiencia docente, tiempo de docencia en la enseñanza de experiencia en PROEJA, rol ocupado en la institución educativa.

En las informaciones analizadas, nos dimos cuenta de que la mayoría de los docentes trabajaban en Régimen Especial de Derecho Administrativo (REDA)

⁶ Participaron de la investigación los siguientes docentes: Anaclea (Licenciada en Ingeniería de Alimentos y docente contratada); Carolina (Licenciada en Geografía y docente contratada); Josefa Eliane (licenciada en Pedagogía y docente asignada por el gobierno local); Rosane (licenciada en la Pedagogía y docente asignada por concurso); Thayane (Licenciada en Agronomía y docente contratada) y Thiago (Licenciado en Ciencias y docente contratado). Los nombres dados son verdaderos, ya que teníamos el permiso de los participantes.

(modalidades de contratación temporal para prestación de servicio Oficial), una situación que refleja la precariedad de la enseñanza y la rotación del personal. Durante el encuentro, los participantes definieron juntos las fechas y horas para la realización de sesiones de diálogo conjuntos.

A partir de ahí, surgieron los primeros acuerdos entre investigadores y participantes. Partiendo del presupuesto de que nuestra intención no es aumentar la carga de trabajo de los profesores, definimos juntos que los encuentros se celebrarían cada dos semanas, los jueves, en los tiempos previstos para las actividades complementarias (AC).

En el contexto de CETEP, los horarios destinados a la AC constituyen momentos inherentes al trabajo docente del profesor, la creación de oportunidades para el diálogo, la reflexión, el intercambio de prácticas y experiencia en la enseñanza. También son destinados a la planificación de aula, actividades y evaluaciones, reuniones y formación continuada del profesorado. Estuvimos de acuerdo en que, si fuera necesario, estas fechas serían flexibles con el fin de dar prioridad a las necesidades del grupo. En este contacto inicial, se definen las atribuciones de los investigadores académicos y de los investigadores-participantes de la investigación que quedan expresados en el Cuadro 2.1.

Cuadro 2.1: *Atribuciones de los implicados.*

Atribuciones de los investigadores académicos	Atribuciones de los participantes de la investigación
• Aplicación de la encuesta de las necesidades de formación del grupo. • Realización del diagnóstico de los conocimientos previos. • Organización y selección de textos para el estudio. • Planificación y desarrollo de las sesiones de diálogo en común. • Grabación de audio y transcripción de las sesiones conjuntas de diálogo. • Elaboración de las memorias de investigación-formación. • Organización y selección de los temas centrales de las sesiones conjuntas de diálogo. • Análisis, en común de los resultados de la investigación. • Divulgación de los resultados del estudio.	• Participación en sesiones de diálogo conjuntas. • Propuesta de temas relacionados con las necesidades de formación del grupo. • Lectura y análisis colectivo de las prácticas de enseñanza y de obras indicadas. • Elaboración de las memorias de investigación-formación. • Análisis de planes del curso de Agroecología. • Lectura, validación y colaboración en la interpretación de la información construida.

Fuente: *Investigación directa de los autores, 2016.*

La colaboración de los participantes comienza a suceder cuando se involucran en el proyecto y comienza el proceso de reflexión crítica acerca de sus prácticas

docentes. La comprensión de las causas, consecuencias e intereses que impregnan la rutina del aula es posible gracias a las discusiones colectivas en las que cada uno puede, en diálogo, cuestionar las prácticas actuales, lo que le revela la posibilidad de nuevos caminos en su trayectoria profesional. En este sentido, la formación presupone el encuentro, la confrontación de ideas, permitiendo construir y reconstruir conocimientos. Y fue con esta intuición con la que concluimos nuestra primera sesión de diálogo (SCD 1), previendo vivir momentos que, además de trabajar para lograr nuestros objetivos como investigadores, nos dieran oportunidad también para la formación continua, el intercambio (movilización) de saberes, donde la investigación y la formación caminan inseparablemente.

Otra sugerencia propuesta en esta primera sesión fue la creación de un grupo de mensajería instantánea (*WhatsApp*), llamado “colaboradores investigación” con el objetivo de socializar informaciones y conocimientos entre los participantes, así como los informes que fueron surgiendo durante la investigación.

Formación continuada

Definidos el contexto, los participantes, sus funciones y el cronograma de trabajo, comenzamos a realizar la formación continuada desde una perspectiva de colaboración, a través de sesiones de diálogo conjunto. Dimos la oportunidad de momentos en que los participantes fuesen invitados a reflexionar sobre su propia práctica profesional, su concepciones curriculares y educativas, sus deseos, sus retos, sus necesidades, entendiendo que la reflexión se desarrolla como un movimiento que permite “[...] Mirar hacia dentro de nosotros mismos, cuestionarnos nuestros modos de pensar, creencias, la teoría formal y la experiencia concreta” (Ibiapina, 2004, p.43).

A partir de las reflexiones de Santos (2011), si por una parte estos momentos constituyen espacios de formación, por otra, permiten replantear nuestras ideas y nuestras prácticas. Ese espacio, en palabras del autor, se caracteriza como “[...] un espacio de silencios y de escuchas, de argumentaciones, de pensar en lo que hemos hecho; sobre lo que hacemos, sobre lo que podremos hacer; espacios de pensar como sujetos críticos” (Santos, 2011, pp.51-52). Desde esta perspectiva, compartimos el pensamiento de Santos, ya que, en la medida en que estamos desafiando al grupo a reflexionar sobre sus actitudes, concepciones, también estamos desafiándonos a nosotros mismos, pues nuestra condición de investigadores, nos convierte también en parte del grupo.

Las sesiones de diálogo conjunto o en común son definidas por Santos (2011, p.51) como “[...] espacio-tiempo de estudio, de reflexión crítica sobre la práctica. Momentos en los que el grupo tiene el reto de cuestionar las prácticas desarrolladas”. En este sentido, entendemos que estos momentos constituyen espacios formativos, en los que el grupo tiene el reto de reflexionar sobre sus prácticas, sus tensiones, sus conflictos. Se trata, por tanto, de un proceso caracterizado por (re)pensar sus modos de hacer, sus prácticas, sus tareas diarias. Las sesiones conjuntas de diálogo fueron planeadas y organizadas en diversos momentos, respetando las especificidades del contexto, las necesidades de los participantes y los objetivos de la investigación. Se llevaron a cabo cinco sesiones de diálogo en común, en el período de julio hasta noviembre.

Al planificar cada sesión, se definieron algunos aspectos que se tuvieron en cuenta:

- a) Tema.
- b) Centralidad de la reunión.
- c) Objetivos.
- d) Principios.
- e) Estrategias de formación.
- f) Acciones involucradas.
- g) Reflexión-evaluación sobre la jornada de trabajo (¿cómo me sentí en este contexto de formación?).

Aunque las sesiones tuvieran una secuencia, era posible retomar algunas discusiones y elementos presentados en sesiones anteriores, de acuerdo con las demandas e intereses del grupo. Este proceso materializó la necesidad de flexibilizar nuestras acciones, creando posibilidades para nuevos cuestionamientos, nuevas ideas, nuevas formas de (re)pensar y actuar.

En todas las sesiones, pusimos en marcha principios de diálogo, colaboración, negociación, cooperación, reflexión crítica, cambio de conocimientos, escucha sensible, disciplina intelectual, rigor científico. En este sentido, escucha, expresión oral, escritura y lectura se entrelazan en todas las reuniones, lo que permite a los participantes desarrollar y ampliar sus conocimientos sobre el tema propuesto. Cada sesión fue planificada con el objetivo de contribuir al desarrollo de los momentos crítico-reflexivos, partiendo de interrogantes y de acciones que nos gustaría desarrollar en ese día.

La posibilidad de elaborar las memorias-informes fue recibida de forma significativa por los docentes, aunque algunos declararon que no sabían cómo elaborarlas. Decidimos por unanimidad que en cada sesión, los profesores presentaran su memoria y, más tarde, se la enviarían a los investigadores por correo electrónico.

Acordamos que, en cada reunión, un participante haría la lectura de la memoria y que este paso se produciría de forma voluntaria, por lo que no hubo ningún tipo de imposición. Los momentos de lectura de las memorias producidas contribuirían a que los participantes asumiesen su papel de protagonista en y para el grupo, ya que mirar y escuchar al otro, también permite formarnos a nosotros y constituirnos en la condición de seres inconclusos. Reiteramos que este momento fue extremadamente importante, pues además de percibir la mirada de los docentes sobre lo que fue estudiado y reflexionado en aquellas sesiones de grupo, también permitió constatar si los dispositivos elegidos para la producción de informaciones eran adecuados a los objetivos previstos por la investigación.

2.ª Sesión de trabajo con el profesorado

Nuestra *segunda sesión conjunta de diálogo*, se ha desarrollado en julio, con el tema “La formación de los trabajadores jóvenes y adultos y el plan de estudios: los retos de PROEJA”. El objetivo de esta sesión fue analizar de forma colaborativa implicaciones políticas y pedagógicas del programa de estudios en la formación

de los trabajadores jóvenes y adultos. Los investigadores presentaron las fases y pasos que se desarrollarían en esa sesión. Una participante hizo la lectura de la memoria de investigación-formación, ofreciéndonos sus planteamientos y argumentos que fueron altamente valorados por el grupo. A continuación, se ofreció a los participantes una caja llamada “el pozo de las ideas”. En ella aparecieron algunas preguntas orientativas que habíamos preparado para esa sesión. Aleatoriamente cada participante recogió una pregunta para ser contestada oralmente por él y por otros. La estrategia de ofrecer los temas en una caja, proporciona un ambiente relajado, en el que todos los participantes se sienten libres para hacer comentarios, lo que permite la socialización del conocimiento y de la experiencia.

Al final de la sesión, se pidió a los participantes que sugirieran temas para discutir en las próximas sesiones, cuáles eran sus intereses, sus demandas de formación. Alguien sugirió traer los menús de la carrera técnica en Agroecología, de modo que se discutieran.

Debido a la realización de algunos eventos en la escuela y los compromisos personales de los participantes, decidimos programar la próxima sesión a través de los mensajes publicados en el grupo de WhatsApp.

3.^a Sesión de trabajo

La tercera sesión conjunta de diálogo, tuvo como tema “La formación de los jóvenes y adultos trabajadores y el plan de estudios: desafíos y dilemas prácticos”, cuya centralidad era reflejar en colaboración los aspectos específicos de la educación de jóvenes y adultos trabajadores, así como sus implicaciones curriculares. En este contexto, la reunión tuvo los siguientes objetivos:

- a) Entender la PROEJA en su concreción, entendiendo al joven y adulto trabajador como un productor de conocimientos.
- b) Reflexionar conjuntamente sobre la importancia y la necesidad de propuestas curriculares específicas para PROEJA.

Seguidamente los participantes hicieron la lectura de las memorias producidas a partir de los momentos de estudio y reflexión de la sesión anterior. Continuando con la tercera sesión conjunta de diálogo, se discute en torno al texto sobre “Las implicaciones políticas y pedagógicas del programa de estudios en la Educación de Jóvenes y Adultos integrada en la Formación Profesional”, cuyo autor es Ciavatta y Rummert (2010). En esta sesión, hemos desarrollado el siguiente proceso: describir, confrontar y reconstruir.

4.^a Sesión de trabajo

La 4.^a Sesión tuvo lugar con el tema “Los jóvenes y adultos trabajadores y el mundo del trabajo”, con el siguiente enfoque: reflexionar, colaborativamente, sobre las especificidades de la educación de jóvenes y adultos trabajadores y el mundo del trabajo. Tuvimos un doble objetivo ese día:

- a) Comprender la PROEJA en su concreción, entendiendo al joven y al adulto trabajador como productores de conocimiento.

- b) Reflexionar en colaboración sobre la importancia y la necesidad de propuestas curriculares específicas para PROEJA.

En esta cuarta sesión retomamos algunas cuestiones de la sesión 3 por entender que los temas necesitaban una discusión más amplia, como también por el hecho de que en el grupo había un mayor número de participantes. Entre las acciones de investigación colaborativa, damos prioridad, en esta sesión a describir, confrontar y/o reconstruir, tal y como se señala en la Figura 2.1.

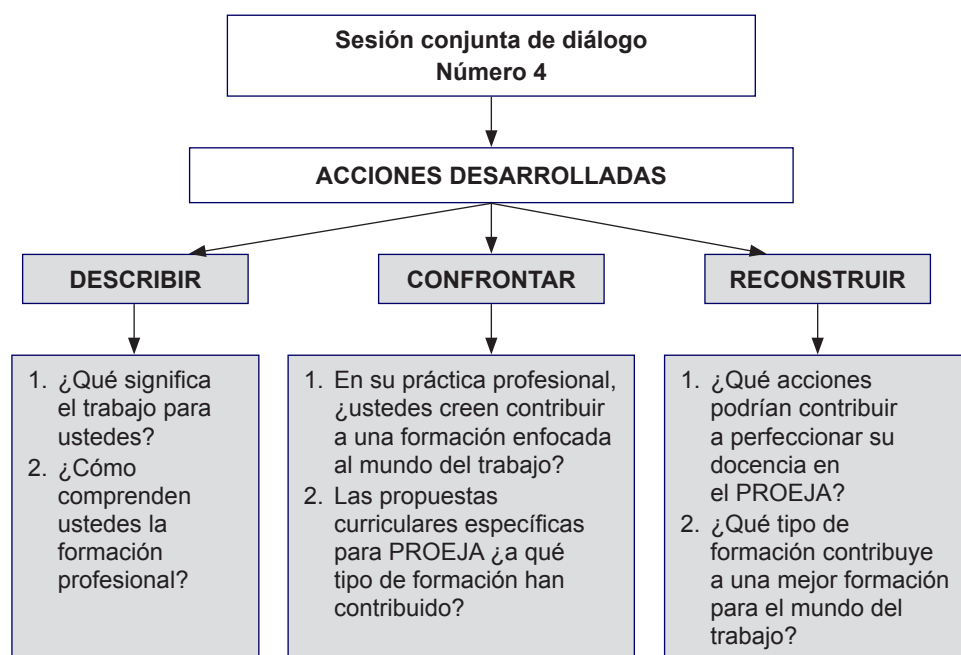


Figura 2.1: Cuestiones de organización para las acciones: descripción, confrontación y reconstrucción. (Fuente: Investigación directa de los autores, 2016).

Al final de la sesión, también tuvimos un tiempo para escuchar a los participantes, que explicaban cómo se habían sentido en la experiencia formativa, momento esencial en el proceso de reconstrucción de saberes docentes. Sobre todo, la reflexión se centró en la mirada sobre la relación entre educación y trabajo en el joven y adulto trabajador.

5.ª Sesión de trabajo

Nuestra sesión conjunta de diálogo número 5 se centró en el tema “Especificidades del currículo en PROEJA y el mundo del trabajo”. En esta sesión estuvieron presentes todos los participantes en la investigación. Como de costumbre, se presentó el tema a tratar en esa reunión, así como sus objetivos y acciones a desarro-

llar. Posteriormente, una participante expresó el deseo de leer el texto de la memoria que había elaborado. A medida que se leía el texto, se hacía visible la emoción de los participantes y de los investigadores, porque tuvimos la sensación de haber cumplido con lo propuesto. Después, se presentaron las preguntas de orientación preparadas para esa sesión y se hizo el análisis de los menús de la carrera técnica en Agroecología.

En esta etapa de la investigación, se optó por examinar únicamente las materias que son impartidas por los docentes participantes en la investigación. Se analizaron las programaciones y los participantes señalaban debilidades y vacíos de contenido, ya que no cubría las características específicas de los estudiantes PROEJA, ya que no proporcionaba capacitación para el mundo del trabajo.

Después de este proceso, discutimos colectivamente qué acciones podrían contribuir eficazmente a una educación que respondiera a las características específicas de este educando joven y adulto trabajador.

En el Cuadro 2.2, se presenta una síntesis de las sesiones de diálogo colectivas desarrolladas.

Cuadro 2.2: Síntesis de las Sesiones Colectivas de Diálogo con el profesorado (SCD).

SCD	FECHA	TEMA	OBJETIVOS
1ª	1ª quincena de julio	Aproximaciones a los sujetos y al contexto de la investigación.	Presentar y discutir colectivamente la intencionalidad teórica y metodológica de la investigación, participantes, roles, principios, cronograma, organización de las sesiones, etc.
2ª	2ª quincena de julio	La formación de jóvenes y adultos trabajadores y el currículo: los desafíos de PROEJA.	Analizar, colaborativamente, las implicaciones políticas y pedagógicas del currículo en el proceso de formación de jóvenes y adultos trabajadores.
3ª	2ª quincena de agosto	La formación de jóvenes y adultos trabajadores y el currículo: desafíos y dilemas de la práctica.	Reflexionar, colaborativamente, sobre las especificidades de la educación de jóvenes y adultos trabajadores y sus implicaciones curriculares.
4ª	1ª quincena de noviembre	Los jóvenes y adultos trabajadores y el mundo del trabajo.	Reflexionar, colaborativamente, sobre las especificidades de la educación de jóvenes y adultos trabajadores y el mundo del trabajo.
5ª	2ª quincena de noviembre	Especificidades del currículo en PROEJA y el mundo del trabajo.	Comprender y reflexionar, de forma colectiva, sobre las especificidades del currículo en PROEJA.

Fuente: Investigación directa de los autores, 2016.

Al tener la investigación un enfoque colaborativo, en el desarrollo de las sesiones colectivas, se proporcionaban tiempos para que los participantes expusieran cuáles eran los principales temas que veían necesario abordar en la siguiente sesión. Todo ello como consecuencia de nuestra opción metodológica, que intenta contribuir a una práctica de la mediación formativa. Esta acción permite, dejar de lado actitudes autoritarias y centralizadoras, buscando únicamente los intereses de la investigación, y adoptando posturas democráticas que proporcionan oportunidades para que el grupo puede explicitar sus intereses y necesidades. Tal actitud es corroborada por Magellan diciendo (2011, p.17): “[...] la organización de la investigación, el curso y el formato de las intervenciones se negocian entre los participantes y se construye a lo largo del desarrollo de la investigación”.

CONSIDERACIONES FINALES

Investigar colaborativamente, como se puede percibir, permite desarrollar procesos de (auto)formación y (auto)capacitación apoyados en el conocimiento y las prácticas de diferentes orígenes, temas, fuentes. El propio proceso de la investigación es formativo, provocando la (re)construcción de las prácticas docentes de todos los participantes. El desarrollo de las sesiones de diálogo colectivo, demostró la necesidad de construir desde la confianza mutua y el respeto por la diversidad. Escuchar y dialogar con otros son acciones que permiten la construcción de procesos emancipantes, la ampliación de la autonomía profesional docente y su proceso de autoría.

Las sesiones desarrolladas se convirtieron en momentos que permitieron a los participantes reflexionar cómo sus acciones afectan al plan de estudios, pues estos profesionales, a través de su práctica, (re)modelan, (re)configuración (re) contextualizan los currículos. En este contexto, entendemos que el profesor debe estar motivado para llevar a cabo este tipo de reflexión, lo que contribuye al desarrollo de nuevos argumentos, nuevas ideas, nuevas formas de comprensión, que consecuentemente actúen en la toma de decisiones y en la solución de los problemas inherentes al desempeño profesional.

Las sesiones de diálogo colectivas permitieron la construcción de espacios para la reflexión en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de modo que estas sean descritas, informadas, desafiadas y reconstruidas. (Santos, 2011; Ibiapina; bandera; Araújo, 2016b).

Estamos de acuerdo con Santos (2011), en la enumeración de algunas de las contribuciones de la investigación en colaboración, a saber:

- La ampliación de la autonomía profesional.
- Cambios pedagógicos en el contexto de las prácticas docentes.
- La organización y la lucha de los profesionales de la educación por la justicia social.

Estos resultados indican el potencial de desarrollo y de (re)construcción de los currículos de manera crítica, contextualizada, atravesado por las experiencias de la vida y el trabajo de los estudiantes y profesores que participan en los procesos educativos.

En este trabajo, percibimos también la necesidad de promover, dentro de los espacios educativos, contextos de enseñanza-aprendizaje, que garanticen la reflexión crítica sobre las prácticas docentes, la construcción con rigor teórico y metodológico y la búsqueda del cambio educativo.

Según las aportaciones de los participantes, este proyecto permitió la ampliación del conocimiento, la mejora de las prácticas docentes en relación con el aprendizaje del estudiante de la carrera técnica en Agroecología. En este sentido, una participante aporta en referencia a los aprendizajes adquiridos en las sesiones de diálogo colectivo: “[...] este momento es importante para nuestro crecimiento y el crecimiento de la escuela. Nuestro objetivo termina siendo el estudiante; por tanto, a medida que crecemos en el conocimiento, esto influirá también en nuestra práctica en el aula”. Los profesores participantes en sus diversas declaraciones, hicieron hincapié en la importancia de la formación continua desarrollada desde una perspectiva de colaboración.

Entre los desafíos identificados por los participantes, se hizo evidente la necesidad de ampliar el proceso de formación para todos los maestros en CETEP, con el objetivo de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados a diario en la institución.

En cuanto al currículo en PROEJA, existe la necesidad de replantear los conceptos de “currículo prescrito” y “currículo en acción”. En general, los profesores se reafirman en que la enseñanza tenga un enfoque más orientado a la realidad social y menos al mercado de trabajo.

El tiempo para la formación, el estudio, la reflexión crítica y el acompañamiento sistemático de las prácticas docentes es otro reto para todos los participantes en esta experiencia. El proceso de formación desde una dimensión colaborativa, confirma de este modo la necesidad de formación continuada, sistemáticamente reflexiva y acompañada, lo que contribuye a la (re)construcción de los currículos y colabora en el proceso de ampliación de la autonomía docente y de su reconocimiento profesional.

ANEXOS

1. MEMÓRIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Participe: *Rosane de Santana Brito*

Início esta memória vislumbrando o meu encantamento pela temática da pesquisa de Lília. Encantei-me desde o momento em que a pesquisadora apresentou e explicou o tema de sua pesquisa, o caminho metodológico que seria adotado, suas opções para alcançar os resultados. Enfim, tudo era tão novo e, ao mesmo tempo, encantador e desafiador. Inicialmente, a pesquisadora apresentou o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia, como também os dispositivos para produção de dados. Explicou que a pesquisa seria de abordagem colaborativa, o que de início já fiquei curiosa em saber como era essa abordagem, uma vez que nunca havia ouvido falar. Ao dizer que seríamos designados como colaboradores da pesquisa, o meu encanto só aumentou.

A partir da fala de Lília, fomos convidados a refletir sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e a forma como este currículo vem sendo materializado em nossa instituição. Tivemos a oportunidade para falar e ouvir alguns colegas sobre currículo participativo, tendo como tema “A formação de jovens e adultos trabalhadores e os desafios do PROEJA”. Debater currículo é sempre muito bom.

A pesquisadora Lília fez uma dinâmica, na qual foram realizados alguns questionamentos sobre o tema e, assim, seguimos debatendo. Fomos questionados sobre os desafios dos alunos do PROEJA; seguidamente, a professora Thayane relatou sobre a importância e o espaço do aluno do PROEJA que está com alto índice de abandono escolar. Segundo ela, a questão financeira e outros problemas [...] têm contribuído para que este abandono só aumente. Conversamos muito sobre concepção de currículo. Todos os presentes chegaram à conclusão de que o currículo do PROEJA deveria ser diferenciado do currículo regular; este deveria conduzir o aluno a perceber a escola como parte de sua vida.

Quando fomos questionados com relação à concepção de jovem e adultos que temos e se ela se assemelha ou difere do contexto em sala de aula, eu me pronunciei e emití a minha opinião, afirmando que, com relação ao comportamento em sala de aula, são iguais; porém, na concepção de conhecimento e objetivos existem diferenças. O aluno do PROEJA já traz uma bagagem de conhecimentos e experiências de vida carregada de experiências que devem ser consideradas pelos professores. Seria ótimo se o currículo fosse construído a partir do pensamento de Paulo Freire, quais sejam: o que, como, para que, para quem, a favor de quem o currículo se encontra?

A questão dos conteúdos é uma das questões centrais que vem dominando as discussões curriculares, tanto na ótica de algumas teorias quanto nas políticas públicas, e mesmo nas escolas. Perguntamos: quais os conteúdos que são relevantes frente à contemporaneidade, aos desafios postos pela globalização?

Para Paulo Freire, a escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, o que ensinar não pode estar desvinculado de outras questões que precisam ser feitas no ato de educar: quem educa? Por que educa? O que ensina? Como ensina? A quem serve, contra quem e a favor de quem?

2: MEMÓRIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Participe: *Carolina da Silva*

O convite surgiu e com ele a oportunidade de reencontrar uma colega de trabalho, no momento de especialização. Não imaginava que seria colaboradora, fato que me encantei quando soube. Quando falamos de educação para educadores o olhar não é fazer mais do mesmo jeito, mas sim ter a certeza de que muito ainda precisa ser feito, refeito, discutido e (re)discutido e que o processo não para, assim como não paravam nossos questionamentos sobre o cerne da questão proposta na pesquisa de Lília.

Cheguei atrasada. Vi Lília, anteriormente, conversando com alguns professores, e avisei que estava aplicando umas atividades. Meu dia estava muito agitado, aplicando atividades avaliativas e sendo convidada para um novo desafio. No momento em que entrei na sala, parte dos colaboradores já estava lá; a pesquisadora voltou para o início da discussão, falando novamente o tema e me explicou de uma forma bastante clara a proposta de pesquisa, os objetivos, todo o anseio de discussão que ela trazia. Gostei desde já!

Falar sobre currículo é muito importante. Alguns pontos me chamaram a atenção, pois minha pesquisa, durante a graduação (uma das minhas abordagens), tratava dessa temática, indo assim por um viés muito semelhante com esta sugestão de debate. Durante a exibição da proposta de trabalho, Lília destacou os aspectos centrais, o percurso metodológico e nos explicou como se daria a participação. Nesse momento, as outras colaboradoras deram sugestões sobre as melhores datas, horários e surgiram, então, os primeiros acordos entre os partícipes da pesquisa. Houve também uma breve explicação de como seria feito esse relato que agora faço, sobre qual finalidade e como seria o corpo do texto, em qual data seria entregue, sempre respeitando nosso tempo e compromissos já firmados para que tudo fosse conduzido com muita clareza.

Por fim, entramos num acordo que, a cada nova sessão, faríamos a leitura do nosso texto-memória, produzido a partir da sessão anterior. Nesse percurso, estaríamos prontos para o 2º momento de encontro, no caminho de colocar em prática todos os objetivos da pesquisa, no que concerne à minha e à participação de todos que estão envolvidos na pesquisa. Assim, vendo por uma perspectiva de que estamos imersos no meio técnico-científico-informacional, como dizia um dos maiores geógrafos que o mundo já viu, Milton Santos, pensamos em criar um grupo no aplicativo de mensagens, com o intuito de trocarmos informações. Foi um momento de muita descontração, mas, ao mesmo tempo, de muito compromisso e responsabilidade. Sobre a escolha da abordagem metodológica, desde já, fiquei muito feliz. Pensar a realidade humana nos leva a concebê-la como um contínuo movimento dentro da pesquisa.

Nós, educadores, juntamente com a pesquisadora, estamos inseridos num contexto mutável e dinâmico, pois este é composto de interesses, anseios, particularidades, expectativas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e ao currículo. Ainda sobre Milton Santos, em sua obra “Por uma outra globalização” (que gosto muito), este momento encontra-se cheio de aprendizagens e desafios, num mundo globalizado e é cheio de trocas, redes e fluxos. Que possamos perceber e discutir para que nossos alunos possam observar o que está ao redor, a cidade, o bairro, o Estado! Que o currículo não fique engessado, que a exploração, a miséria, a segregação racial não estejam globalizadas! Que se globalizem as lutas sociais, as ideias, os conhecimentos e a vontade de mudar o mundo e que a luta cotidiana do povo possa abrir novos caminhos no constante discurso crítico e participativo! Que o currículo seja um dos meios para que nossos alunos possam ver de outra forma sua realidade e transformá-la. Avante!

3

Formación continua del profesorado desde un planteamiento de Investigación-Acción

INTRODUCCIÓN

La Formación del Profesorado que ofrecemos aquí se ubica en la modalidad de “Formación en Centros”, desde un proceso de Investigación-Acción con aquellos profesionales que trabajan en un mismo centro educativo, y que sienten la necesidad de reflexionar y formarse para llevar a delante alguna acción innovadora. Se trata de una formación con equipos de profesores del mismo centro, frente a la realizada tradicionalmente con profesores y profesoras procedentes de diferentes centros. Esta modalidad tiene las siguientes características:

- La demanda es realizada por el propio centro desde sus necesidades sentidas por, al menos, un buen grupo de profesores.
- La demanda es analizada y reformulada conjuntamente por los formadores-mediadores con el profesorado del Centro.
- Los profesores se convierten en protagonistas e investigadores de su propia práctica.
- Se trabaja con situaciones de la práctica de aula.
- Los formadores actúan como mediadores: escuchan, guían, dan claves...
- El proceso formativo se va desarrollando en espiral.

Esta formación, tiene una singularidad: se plantea contando con expertos-mediadores dentro de un modelo propio de *Investigación-Acción, modalidad de investigación cualitativa que conduce a la innovación*. Es decir, no es un planteamiento puntual y puede ser dirigido al profesorado de cualquiera de las etapas educativas que constituye el equipo docente de un centro educativo, de un Departamento o

de un grupo específico de trabajo. Los profesores son los verdaderos artífices del cambio que se realiza a través de este proceso.

Podemos señalar como *principios que sustentan la metodología* de este planteamiento de formación continuada del profesorado, los siguientes:

- Los profesionales se motivan en torno a *necesidades reales* surgidas de su propia práctica. La motivación es crucial. No es una motivación extrínseca, sino intrínseca: el profesional busca saciar sus necesidades surgidas en la práctica para seguir ampliando sus experiencias de conocimiento.
- Su modo de aprendizaje está centrado sobre la *realidad y en la reflexión sobre ella*, por lo que la formación se ha de construir no sobre temas de los cuales adquirir conocimientos sin más, sino sobre situaciones y cuestiones de esa misma realidad para darles el fundamento y la solidez teórica que necesitan.
- Su experiencia actúa como zona de desarrollo próximo para que se den otros aprendizajes: *analizándola y construyendo a partir de ella* el aprendizaje. A la vez que comprenden más su propia realidad, adquieren habilidades y destrezas, cada vez con un mayor nivel de profundidad.
- Los *profesionales aspiran a autoformarse, no a ser conducidos*. Por tanto, las relaciones que se establecen en el proceso formativo han de ser comunicativas y bidireccionales o multidireccionales.
- *La formación se apoya en la creatividad*, poniendo en juego la habilidad del adulto de implicarse en procesos que interrelacionan la capacidad de indagar, de participar y de dar sentido al aprendizaje.
- En el proceso de formación se utilizan *estrategias cooperativas que facilitan el aprendizaje de unos con otros* para llegar a significados compartidos.
- Este modo de concebir la formación del profesorado exige un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo, en el que es necesario utilizar estrategias y métodos didácticos variados y complementarios. Un aprendizaje que aúna saber y saber hacer que favorece el desarrollo de competencias a un nivel superior.

En este capítulo vamos a presentar en primer lugar el marco teórico desde el que nos situamos. Para ello, explicitaremos el modelo de formación que desarrollamos en nuestro trabajo con los centros educativos, que desemboca de manera habitual en acciones innovadoras. En segundo lugar, presentaremos el contexto en el que se lleva a cabo un proceso en espiral que culmina en la institucionalización de una innovación. Y, finalmente, desarrollaremos el proceso realizado en un centro concreto.

EL CENTRO EDUCATIVO, LUGAR PARA LOS PROCESOS FORMATIVOS

Si queremos hacer avanzar un Proyecto Educativo y mejorar su calidad, consideramos que es imprescindible *poner a dialogar teoría y práctica*, ya que entendemos

que ese binomio debe ir íntimamente ligado, pues una y otra se necesitan de forma recíproca. Como nos recuerdan Blanchard y Muzás (2007, p.10):

Entendemos la teoría como la reflexión sobre la práctica, su iluminación y formalización y a la vez consecuencia, y porque toda práctica [la de cada uno de nosotros, todos nuestros hechos...] tiene detrás planteamientos de fondo, a veces coherentes, otros contradictorios, pero que están. [...] Para el profesorado, cuya tarea está tan urgida por la práctica, entendemos que es vital generar espacios para el diálogo con los planteamientos teóricos.

Este espacio de reflexión, que provoca en el profesorado nuevos aprendizajes y nuevos planteamientos educativos, es el escenario en el que se desarrollan las acciones formativas que desde un proceso de investigación-acción, culminan en prácticas innovadoras en los centros educativos en los que se llevan a cabo.

Abordaremos el tema de la innovación y el cambio organizativo en la escuela ya que, como ha quedado señalado en el objetivo del Proyecto, vamos a establecer un proceso, por el que pretendemos conseguir una mejora en la práctica de los docentes y en determinados elementos organizativos de la institución escolar, y esto dependerá, en buena parte, de los planteamientos en los que nos apoyemos. Como bien señala Alvarez (2008, p.15):

Un proceso de cambio, sea espontáneo o inducido de forma intencionada, no funciona solo por el primer impulso, normalmente entusiasta de las personas con ilusión innovadora. Alguien debe gestionar lo que significa diseñarlo, planificarlo, dotarlo de recursos [...]. Se necesita la presencia de un líder con capacidad de gestión compartida.

La innovación y el cambio en el centro educativo

Enfocamos la mirada hacia la innovación ya que es el objetivo hacia el que encaminamos nuestro proceso formativo desde la investigación – acción. Este enfoque nos ha ayudado en tantos otros procesos a plantearnos, como retos posibles, lo que se formulaba desde la vida como un problema de difícil solución¹.

Entendemos la innovación como uno de los motores que dan vida a los centros educativos en cualquiera de sus niveles, desde el institucional hasta el más individual y que está ligado a la totalidad del personal que constituye un centro educativo.

Por ello, este enfoque de innovación, de vida que fluye y que va permanentemente introduciendo elementos de cambio y de nuevas respuestas ante nuevas demandas, está detrás de nuestros procesos de investigación - acción. Una innovación entendida no como algo externo que se incorpora, sino como un proceso de reflexión, de trabajo en equipo, de construcción colectiva, que se va formulan-

¹ Algunas experiencias realizadas. Curso 1994 a 2003: proceso de innovación en un centro educativo de Guadix (Granada) ubicado en un contexto de alta deprivación sociocultural. Curso 1998 a 2004: proceso de innovación en un centro educativo de la Línea de la Concepción (Cádiz). Curso 2009 a 2014: proceso de innovación llevado a cabo en varios centros educativos de diferentes ciudades de El Salvador.

do e incorporando paso a paso, procesualmente, con el compromiso de quien lo considera como algo propio, porque es fruto de las aportaciones de todos. Señala Muñoz Repiso, (2003, p.166).

Si hubiera que destacar dos características muy conectadas entre sí, absolutamente nucleares para el inicio, desarrollo y consolidación de todos los procesos de mejora, éstas serían la actuación comprometida y coordinada del equipo de profesores y la existencia de una meta común, compartida y asumida por todos.

Desde esta concepción se hace urgente la potenciación de un profesorado reflexivo, que crea en las posibilidades de la educación para provocar cambios y transformar la realidad social, que investigue a partir de su propia práctica e impulse el cambio, que provoque procesos de análisis-formación-innovación-mejora, y comparta su experiencia educativa, desde planteamientos de investigación-acción.

Diversos autores (Murillo, 2002, p.16-20; Bolívar, 1999, p.39) definen los términos “Cambio”, “Innovación”, “Reforma” y “Mejora” como queda indicado en el Cuadro 3.1.

Optamos por la “innovación” ya que según González y Escudero (1987, p.16) la innovación “pretende alterar ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas

Cuadro 3.1: Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora. Bolívar (1999).

REFORMA	CAMBIO	INNOVACIÓN	MEJORA
Cambios en la estructura del sistema, o revisión y reestructuración del currículo.	Alteración a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes.	Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos.	Juicio valorativo al comparar el cambio o resultados con estado previos, en función del logro de unas metas educativas.
Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructuras u organización.	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos.	Cambio a nivel específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones).	No todo cambio – innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables a nivel de aula/centro, de acuerdo con unos valores.
Todos ellos comportan: • Percepción de “novedad” por las potenciales personas afectadas por el cambio • Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículo, a nivel de sistema, centro o aula) • Propuesta intencional o planificada de introducir cambios. • Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas.			

escolares en alguna dirección renovadora de la existente”, y nuestros procesos formativos: están planteados de forma intencional y sistemática; tienen un objetivo explícito de cambio; se plantea en ellos una planificación en la que se define el proceso a seguir; hay unas personas implicadas; están perfectamente delimitadas las fases; se cuenta con el tiempo necesario; y las dinámicas apropiadas para conseguirlo. Esta comprensión de la innovación favorece que la organización entre en un proceso de mejora y aprendizaje continuo, en el que las prioridades para el cambio nacen de las necesidades del propio centro.

Para Freire (1975) somos seres en transformación; este autor no comparte que la escuela solo pueda servir para reproducir y generar exclusión. Propone para ello un modelo educativo que se aleja del modelo bancario de la educación. Nos habla de transformar las dificultades en posibilidades. En el mismo sentido se expresa Vygotsky (1995) cuando alude a la naturaleza transformadora de la persona que le conduce al uso de herramientas para transformar el entorno, según sus fines. Y en esas acciones de transformar el entorno, la persona se transforma a sí misma.

Estamos hablando, por tanto, de procesos formativos de gran calado que podemos decir cómo empiezan pero que no podemos saber en qué se pueden ir traduciendo y a dónde llegarán, pues los cambios que se producen en el interior de las instituciones no son lineales: son complejos y reestructuran toda la organización.

Siguiendo a Fullan (2004) diremos que todavía no comprendemos bien la naturaleza orgánica y evolutiva del cambio en la organización escolar, pero sí sabemos que el cambio es complejo, idiosincrático y no existen atajos ni panaceas para afrontarlo.

Marcelo (1996) considera que las variables que influyen en el proceso de iniciación de las innovaciones tienen que ver con la normatividad u obligatoriedad con que se presentan, la implicación de los profesores, la existencia de recursos económicos y materiales, y las posibilidades de asesoramiento externo y especializado. Señala, no obstante, que a pesar de su influencia no deben considerarse como imprescindibles, ya que hablamos de un proceso en el que, en función de los resultados que se van obteniendo como consecuencia de la evolución, se van replanteando los ritmos y hasta nuevos objetivos.

Entendemos, por tanto, el cambio y la innovación como un proceso en el que destacamos dos elementos de especial importancia:

1. *El propio camino* de formación, de búsqueda, de interrogantes, de reflexión realizada en equipo, del contraste entre profesionales, es ya un logro importante, un aprendizaje transferible a muchas otras situaciones y que va modulando un “modo de hacer”
2. El ir avanzando hacia *la institucionalización* de los resultados innovadores.

Gairín, (2013) sintetizando las aportaciones de Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995), señala una serie de condiciones (ver Cuadro 3.2) que facilitan el cambio en los centros educativos.

Cuadro 3.2: *Condiciones que facilitan el cambio según Hopkins, Ainscow (1993) y Ainscow (1995). (Tomado de Gairín, 2013, p.31)².*

1. En relación al liderazgo • Establecen una visión clara y singular de la propia escuela. • Buscan vías de ganar consenso. • Animar al claustro de profesores a participar en el liderazgo.	Relaciones auténticas • Establecer relaciones de calidad.
2. En relación a la implicación • Crean actividades siempre para implicar a los alumnos, padres y a la comunidad. • Facilitan un clima de apertura y participación. • Desarrollan prácticas que facilitan la participación de los alumnos en clase.	Establecimiento de reglas y límites • Identificar y declarar pautas y normas de comportamiento. • Aclarar tipos de relación esperados.
3. En relación a la planificación • Se desarrolla siempre de forma colaborativa. • Se vinculan las planificaciones del grupo de profesores al futuro de la escuela. • Se revisan y actualizan regularmente de forma colaborativa, las planificaciones.	Incorporación y uso de nuevas destrezas de enseñanza • Repertorio de estilos de enseñanza. • Procesos de enseñanza participativos, activos, creativos.
4. En relación a la coordinación • Se desarrollan métodos de comunicación entre profesores. • Se promueven los métodos colaborativos de trabajo.	Planificar diseños de enseñanza adaptados a los alumnos • Planificar la enseñanza pensando en todos los alumnos • Planificar las actividades de personalización.
5. En relación a la investigación y reflexión • Se recoge y usa la información para la toma de decisiones. • Se establecen estrategias para revisar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares. • Se anima al claustro a participar en procesos de recogida y análisis de datos.	Compañerismo y coordinación pedagógica • Se anima al diálogo sobre la enseñanza y aprendizaje. • Se aborda la enseñanza desde la cooperación dentro del aula.
6. En relación al desarrollo de los profesores • Se considera el aprendizaje profesional como elemento esencial para la mejora. • Se dedica tiempo a actividades de desarrollo profesional.	Un uso adaptado de los recursos • Los recursos al servicio de las distintas necesidades.

² Las condiciones mencionadas se relacionan con los procesos de atención a la diversidad. No obstante, son válidas para todo tipo de instituciones si tenemos en cuenta que la atención a la diversidad no supone ni más ni menos que el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Parrilla (2000, pp.67-83), a partir de la revisión de otros estudios nacionales e internacionales, identifica como factores claves en el proceso de innovación³ los siguientes:

- *Características externas al centro*: el tipo de sociedad (comunidad, distrito) en el que se encuentra la institución, la política educativa de esa zona, el tipo y relación con los recursos y agencias externas al centro educativo, y el apoyo financiero que se proporciona.
- *Características internas del centro*: trayectoria histórica, proyecto educativo, concepto de diversidad que se aplica, tipo de liderazgo desarrollado, trabajo colaborativo entre los profesores, apertura y participación del centro en la comunidad, existencia de recursos y apoyos humanos, materiales y financieros, procesos de investigación participativos, asunción de nuevos roles y desarrollo profesional.
- *Características de las aulas*: asunción de un currículo común para todos los alumnos, planificación colaborativa de la enseñanza, ampliación y desarrollo de destrezas en los profesores, uso de metodologías flexibles y cooperativas, apertura del aula a los profesores de apoyo, relaciones auténticas en el aula con normas claras y actitud de compromiso y reflexión de los profesores.

En este proceso de investigación-acción, se tratará de identificar qué es aquello que hace movilizar al profesorado, cuál es el motor de su decisión de cambio y qué motivaciones tiene, pues estas serán las razones que ayuden a que el cambio se haga realidad, ya que como señala Álvarez, (2008, p.13):

Para que el cambio tenga posibilidad de implantarse debe iniciarse teniendo en cuenta tres factores fundamentales, comunes a todo proceso de toma de decisiones colegiadas: los intereses de los agentes del cambio, los objetivos y propósitos de la institución y las necesidades y expectativas del cliente.

Para ello, trabajamos en un clima de igualdad en las relaciones, unas relaciones basadas en el consenso del grupo de profesionales que quiere innovar. Este modo de hacer innovación, con el que se aprende al mismo tiempo, hace que las instituciones educativas se comporten como auténticas *comunidades profesionales que aprenden*. Estas instituciones entienden el desarrollo profesional docente como capacidad de adquirir información, convertirla en conocimiento, compartirlo y ponerlo en práctica. Y comprenden el centro educativo como un lugar de formación e innovación para alumnos y profesores.

El centro educativo como espacio para la formación y la innovación

El centro educativo es el núcleo del cambio. El centro en su conjunto es el que educa. Un francotirador hace algo, pero seguramente poco, es mejor que dedique su esfuerzo a asociar a otros al cambio.

Es claro que no es lo mismo que un proceso de formación se realice con 30 profesionales, cada uno venido de un centro y que después deben volver a su

³ Vinculado al concepto de escuelas inclusivas.

realidad para intentar un trabajo en equipo con sus compañeros, que llevar a cabo ese mismo proceso con todos los profesionales de un mismo centro que escuchan, debaten, se contrastan entre sí y llegan a tomar decisiones, desde la primera hasta la última fase del proceso. Es fundamental aprender que esto debe hacerse con los otros, no transmitiendo sino debatiendo, trabajando cooperativamente, construyendo juntos.

Cuando es un claustro completo el que se forma, todos tienen el mismo punto de partida: todos han debatido, han escuchado lo mismo, se contrastan entre sí, ponen en común las distintas comprensiones, y pueden entrar ya en la tarea. Se encuentran más motivados y tienen menos miedos. No se encuentran “solos” haciendo, y saben que habrá otro momento en el que la tarea estará acompañada por personas que asesoran. Estamos hablando de la implicación de todo un Centro, del “centro docente como eje de los procesos de cambio” (Murillo, 2011), de la decisión de un claustro de caminar hacia el cambio, reflexionando, dialogando y decidiendo juntos en torno a los elementos que deben cambiar y en qué dirección deben hacerlo. Estamos hablando de la actitud reflexiva y activa de unos profesionales que trabajando juntos van a innovar, y en donde está implicado todo: desde el centro hasta el aula, desde los planteamientos más amplios que se han plasmado en unos documentos hasta el trabajo en el aula, según explican Blanchard y Muzás (2007).

Siguiendo a Juárez (2012, p.25), innovar con todo el equipo docente:

- Se trata de introducir cambios positivos o mejoras dentro de los centros.
- Con una intencionalidad: su propósito es la de provocar cambios que proporcionan una mejora de la problemática, se realiza con unas características y recursos determinados.
- Dentro de un determinado contexto institucional o social y en un marco espacio-temporal, y que afecta a factores implicados en los procesos educativos en sus contextos.
- Supone un proceso formativo que hace crecer personal e institucionalmente a todos los implicados.
- Supone considerar la formación y el cambio como un ingrediente de su trabajo profesional ya que “La innovación debe llegar a ser un mecanismo de autorregulación de la enseñanza y el motor del progreso profesional del profesorado, y este debe considerar la innovación como parte de su formación continua y de un proceso de investigación sobre su práctica” (Cañal de León, 2002).
- Promueve cambios significativos para los profesionales ya que “mejoran la situación anterior, son compatibles con las necesidades detectadas y con las aspiraciones y valores de los potenciales usuarios, tienen capacidad de contraste, son observables los resultados y poseen un bajo nivel de complejidad”.

Este modo de proceder responde a un modelo de *organizaciones que aprenden* en el que es la comunidad educativa la que va generando un movimiento de cambio de abajo-arriba (Muñoz Repiso, 2004) que permite tomar decisiones sobre lo que en cada momento se entiende como aprendizajes situados en un contexto concreto

(Lave y Wenger, 1990), capaces de desarrollar en el alumnado competencias interactivas y colaborativas.

Esta concepción de una formación realizada con todo el equipo de un centro, impulsa el desarrollo de un profesorado reflexivo, que cree en las posibilidades de la educación para provocar cambios y transformar la realidad social, que investiga a partir de su propia práctica e impulsa el cambio, provocando procesos de análisis-formación-innovación-mejora, compartiendo la experiencia educativa, desde planteamientos de investigación-acción. Esto convierte al centro escolar en una organización que aprende y al profesorado en un elemento activo en la formación de la persona a lo largo de toda la vida. Con otros autores estamos convencidos de que los cambios en educación son eficaces si -y solo si- son asumidos por el profesorado de forma individual y como equipo docente.

De acuerdo con Senge (1998), consideramos el Centro educativo como el espacio donde se provocan conversaciones generativas y acción concertada con capacidad para crear futuro, como una comunidad de trabajo en la que sus miembros aprenden juntos de la práctica y de las experiencias. Santos Guerra (1987, pp.4-5) señala algunos motivos por los que podemos considerar el centro educativo como lugar idóneo para la innovación:

- En el contexto escolar se encuentran los verdaderos multiplicadores de la eficacia. El esfuerzo individual del profesor se potencia al prolongarse en otros niveles, en otros momentos, en otras personas.
- Desaparecen los obstaculizadores que tratan de eliminar o de minusvalorar la acción individual del profesor. Se supone que las resistencias serán menores si la comunidad emprende colegiadamente un proyecto.
- El contexto organizativo brinda ayudas importantes sin las cuales es difícil que un profesor aislado pueda llevar adelante cualquier innovación.
- El trabajo colectivo encierra virtualidades formativas que rompen la competitividad y el individualismo
- El efecto inmediato de un enfoque contextualizado es la autorreflexión sistemática, la crítica compartida, la autoevaluación contrastada.
- El trabajo compartido supone también importantes dosis de apoyo psicológico.

Explican Rodríguez Marcos et al. (2009, p.359) que:

Conseguir los objetivos de calidad de enseñanza y aprendizaje en los centros depende de muchos factores internos y externos al sistema educativo, pero una buena contribución al efecto son los esfuerzos orientados a hacer de las escuelas, entornos de Desarrollo Profesional Eficiente, comunidades de práctica en las que el profesor encuentre apoyo continuo.

Nuestro enfoque de trabajo, desde este planteamiento del centro educativo como organización que aprende, se mueve siempre en la integración de teoría y práctica, y adoptamos como principios básicos el aprendizaje continuo, el trabajo reflexivo a partir de la experiencia y de la historia, la participación y la experimentación continua, la búsqueda de una visión compartida, el trabajo en equipo; en

definitiva, una cultura de conversación donde todos ganan. La actuación comprometida y coordinada del equipo de profesores y la existencia de una meta común, compartida y asumida por todos, son dos factores claves para la mejora; y probablemente ambas cosas se construyen dialécticamente.

Por tanto, las condiciones para la mejora educativa, recordando a Hopkins (1987) y a Hopkins y Lagerweij (1997), (citado por Murillo, 2003) son las siguientes:

- La escuela es el centro del cambio. Ello implica una doble perspectiva; por una parte, que las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales, pero también que los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
- Hay un planteamiento sistemático para el cambio. La mejora de la escuela es un proceso que dura varios años y que debe ser cuidadosamente planificado y organizado.
- El cambio ha de basarse en las “condiciones internas” de la escuela. Por tales se considera no solo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y uso de recursos, la distribución de responsabilidades, etc.
- Las metas se consiguen de manera más eficaz. Esas metas sin particularidades para cada centro docente y que reflejan el futuro deseable para la escuela.
- Se necesita una perspectiva multi-nivel. Aunque la escuela es centro del cambio, es importante el contexto en que se desarrolla.
- Las estrategias de desarrollo están integradas. Eso implica relaciones entre enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”.
- Existe una tendencia hacia la institucionalización. El cambio solo será realmente satisfactorio cuando haya formado parte del comportamiento natural de los profesores en el centro.

Por otro lado, este modo de trabajar el profesorado genera: Una reflexión común ante las necesidades educativas que surgen, una búsqueda conjunta y, por lo tanto, unos significados compartidos contruidos entre todos en la medida en que el profesorado aprende a trabajar con las ideas de todos. Es lo que denominamos cultura de colaboración del centro. Genera también, la organización de grupos de trabajo de profesores con el consiguiente proceso de comunicación entre iguales.

A la vez permite una mirada que incide en la problemática común y un deseo de realizar juntos un camino, donde la suma de las energías genera una sinergia que permite avanzar hacia una mejora con consecuencias más allá de las previstas inicialmente.

Puesto que entendemos que las acciones o las omisiones del profesorado están contribuyendo a que el futuro se construya en uno u otro sentido, este proyecto apuesta por un profesorado que se sitúa en una posición activa, con convicción y creatividad, que pone en su punto de mira unas escuelas centradas en la formación de alumnos comprometidos con la sociedad, y unos profesionales comprometidos con el cambio, con capacidad para dar respuestas creativas, abiertas, flexibles y

adaptadas, que necesitan la formación adecuada, desarrollada a lo largo de su carrera profesional.

En la actualidad, afirma Muñoz-Repiso (2004), se detecta una contestación desde los movimientos que defienden la profesionalidad de los docentes, como clave para influir en los cambios sociales, pasando de una educación al servicio de un modelo industrial (unos piensan, otros ejecutan) a un modelo de “organizaciones que aprenden” en el que es la comunidad educativa quien va generando un movimiento de cambio de abajo-arriba. A su vez, Imbernón y Martínez Bonafé (2008) afirman que cambiar la práctica educativa significa cambiarse a sí mismo, como profesional, cambiar el contexto educativo, el lugar de desempeño, y hacerlo conjuntamente con los demás mediante el diálogo, la negociación y la colaboración.

Esta modalidad de innovación tiene como objetivo buscar y fomentar la autonomía del centro, al mismo tiempo que se sabe construyendo un modelo educativo con otros, que comparten su identidad y se apoyan mutuamente formando una red que produce sinergia.

Una premisa fundamental: el trabajo en equipo de los docentes

El trabajo en equipo del profesorado se concibe *no solo como una estrategia, sino como una condición*, como el elemento previo sobre el que vamos a poder ir construyendo, porque en cualquiera de las realidades profesionales que se mueven en nuestra sociedad, desde un planteamiento de gestión de calidad total o de gestión del conocimiento, el trabajo en equipo es la base sobre la que se mueve todo el desarrollo, tanto de lo que se refiere a la elaboración como a los procesos de toma de decisiones. El trabajo en equipo, el funcionamiento sistemático del Equipo Docente es, por tanto, para nosotros, condición indispensable. Sin embargo, esta condición puede que no exista de partida en la cultura organizacional de un Centro y es importante primero conocer en donde nos movemos. Como señala Gairín (2003, p.97), se trata de “describir la realidad desde el punto de vista organizativo [...]” y saber que “a pesar de que tiene una cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica”.⁴

Es verdad que el funcionamiento como equipo es un punto de partida y punto de llegada. Es, en definitiva, un camino que se va haciendo, y para lo que es necesario que se esté en una disposición favorable para la realización de este camino y que se pongan los medios necesarios desde la organización del Centro. Como planteamiento, es muy importante potenciar todo trabajo en equipo que pueda estar realizándose a propósito de intereses concretos de algún grupo de profesores: actividades interdisciplinares, investigación sobre temas de interés o problemáticas de seguimiento del alumnado, etc., ya que estos esfuerzos van haciendo un camino y favorecen la aparición de nuevas sensibilidades en este sentido. Como afirma Álvarez, (2008, p.19) :

⁴ Gairín (2003) explica que “la cultura se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer”.

Parece ser o al menos así lo aseguran todos los estudios sobre la mejora escolar, que el cambio educativo pasa por el trabajo en equipo. Para que el cambio surta efecto a nivel institucional, y su mejora abarque de forma sostenida a todos los alumnos, debe ser asumido y gestionado por el profesorado como colectivo. Esto obliga a crear nuevas formas de trabajo colaborativo o cooperativo que asegure la coherencia de los procesos claves de enseñanza-aprendizaje. Lo que se pretende es cambiar la forma de trabajar del profesorado para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

La experiencia nos dice que *este trabajo en equipo, llega a producir una cultura de centro*, que permite tomar decisiones de forma conjunta en aquellos aspectos que afectan a todos. Consideramos, por ello, imprescindible que el trabajo en equipo sea asumido por el centro, buscando espacios y momentos para la coordinación. Como señala Gairín (2000, p.101): “Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada”.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, UN PROCESO QUE CULMINA EN LA INNOVACIÓN

Para comprender la Investigación-Acción podemos pensar en el modo de proceder de aquel profesorado, preocupado porque el proceso educativo que va a emprender sea adecuado para sus alumnos. Sabemos de aquellos profesores que están atentos a lo que sucede en el aula, a lo que le dicen sus estudiantes para adaptar una y otra vez sus materiales, su modo de trabajar con los alumnos, sus múltiples estrategias para que los estudiantes lleguen a comprender aquello que deben aprender: cambia actividades, se plantea el lugar donde irá su intervención: ¿primero la explicación y luego que los alumnos trabajen? ¿Primero que trabajen sobre algo y una vez que se encuentre con las dudas la explicación del profesor? Hay quien nunca hace lo mismo, sino que, una vez identificadas las necesidades de sus estudiantes, decide qué y cómo lo va a llevar a cabo, dejando constancia de lo que sucedió para que sirva de reflexión para la próxima vez.

Este modo de hacer reflexivo es propio de aquellos profesionales que entienden que deben adaptarse a cada nueva realidad contextual, a cada grupo de estudiantes, a cada estudiante, para comprender su personal modo de aprender. Es propio de un profesor reflexivo que investiga sobre su propia práctica.

Entonces, *¿es esto investigación-acción?* Entendemos que un modo de proceder así pertenece a un profesor reflexivo. Pero para que sea verdadera Investigación-Acción deberá tener una serie de características que le hagan ser sistemático y riguroso. Siempre será intencional: hay que plantear un proceso, que nunca va a poder surgir de forma espontánea. Un par de definiciones nos sitúan ante la importancia de este modo de trabajo al alcance de todos los profesionales.

Bartolomé (1986) define la Investigación-Acción como proceso reflexivo que vincula investigación, acción y formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayu-

da de un facilitador externo al grupo. Y Kemmis (1988) dice que es investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, con participantes iguales que deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere comunicación simétrica en términos de igualdad. Una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación-acción. Por su parte Kemmis y McTaggart (1988) exponen cuáles son las características de la investigación-acción. Estos autores dicen que la investigación-acción tiene que ser:

- *Participativa*: Las personas trabajan para mejorar sus propias prácticas. Sigue una espiral introspectiva: planificación-acción-observación-reflexión
- *Colaborativa*: Se realiza en grupo por las personas implicadas.
- *Proceso sistemático* de aprendizaje orientado a la praxis.
- *Induce a teorizar sobre la práctica*.
- *Somete a prueba las prácticas*, las ideas y las suposiciones.
- *Implica registrar, recopilar, analizar* los propios juicios, reacciones, impresiones. Exige un diario personal para anotar reflexiones.
- *Es proceso político* porque afecta a las personas, realiza análisis crítico de situaciones; procede progresivamente a cambios más amplios.

Este tipo de investigación cualitativa se diferencia de las investigaciones cuantitativas, según plantea Latorre (2003), en que es:

- *Cíclica, recursiva*. Se repite siempre en ciclos similares.
- *Participativa*. Quienes están en el proceso son participantes activos, se involucran, son protagonistas de los cambios durante todo el proceso colaboran entre sí.
- *Cualitativa*. Describir lo que sucede con el lenguaje no con los números,
- *Reflexiva*. Porque se piensa y profundiza sobre el proceso y los resultados como parte importante de cada ciclo.

El foco de la investigación es el plan de acción para lograr el cambio o la mejora de la práctica. Y tiene como propósito fundamental poner en cuestión las prácticas, mejorar y transformar la práctica social.

Los tipos de Investigación-Acción

Cuando la mayor parte del claustro de un centro educativo identifica una necesidad y busca responder con todo el profesorado, es posible que se encuentre con dificultades tales como enfoques distintos e incluso opuestos para dar respuesta a la necesidad, distintos modos de respuesta, personas que no estén de acuerdo o no quieran buscar respuestas en equipo, u otras razones que requieran el diálogo entre compañeros y una formación conjunta para buscar un camino de respuesta.

Cuando esto sucede, la metodología de Investigación-Acción ofrece un proceso para reflexionar y dialogar sobre la práctica, formarse, plantear una nueva

situación como respuesta, llevarla a la práctica y seguir reflexionando. La Investigación-Acción entonces puede ser un camino muy apropiado para trabajar juntos de manera sistemática y organizada, en cualquiera de los tipos que señala Latorre (2003): técnica, práctica o emancipatoria. Elegir una u otra modalidad dependerá del grado de experiencia en Investigación-Acción por parte de los profesionales, del liderazgo reconocido en alguno de ellos o de la capacidad del grupo para trabajar juntos. Analizando los distintos tipos de Investigación-Acción que señala Latorre (2003), vemos que se diferencian entre sí (Cuadro 3.3) y que marcan un proceso hacia una autonomía en este modo de investigar de forma colaborativa.

1. *Investigación-Acción técnica.* Cuyo objetivo es buscar el desarrollo profesional y la eficacia de la práctica educativa. Es la opción más dependiente, ya que requiere la presencia de un experto externo que diseña, fija los objetivos, y decide cómo debe realizarse el desarrollo metodológico. Entre el facilitador y los participantes se da una relación de cooperación.
2. *Investigación-Acción práctica.* Se da cuando un grupo de profesionales decide hacer este tipo de investigación, que tiene como objetivo llegar a la comprensión de sus prácticas para una posterior transformación. Puede ayudarse con la intervención de un investigador externo, un colega o un “amigo crítico”. Quien actúa como investigador principal o coordinador tiene un rol socrático y facilita el proceso. También en este caso es precisa la cooperación.
3. *Investigación-Acción emancipatoria* la realiza aquel grupo con capacidad y posibilidades para trabajar de modo independiente desde la I-A formulando sus propósitos, las prácticas que quieren someter a Investigación y que formulan ellos mismos el proceso de modo colaborativo. El grupo buscará la autoformación que necesite o la ayuda de expertos cuando sea necesario.

Tomando como referente los modelos de Latorre (2003) podemos decir que nuestro modelo está más cercano a un modelo técnico pues, en buena medida, es un proceso conducido por expertos externos, aunque se pretenda que el profesorado se apropie de esta metodología para continuar trabajando de esta manera, e ir evolucionando hacia el tipo de Investigación-Acción emancipatoria. Sin embargo, nuestro modelo tiene unas especificaciones y unos elementos que siempre deben estar presentes

El modelo de Investigación-Acción por el que optamos

Desde hace décadas hemos optado por realizar un modo de trabajo que prepare a los profesionales para ser profesores reflexivos y verdaderos investigadores de su propia práctica (Blanchard y Muzás, 2005). Estos profesores llevan a cabo su trabajo desde el centro y el aula, y al mismo tiempo reflexionan de forma sistemática sobre el mismo, identifican una necesidad y ponen sus energías en buscar una respuesta que provoque el cambio y la innovación.

La innovación que proponemos va siempre en la dirección de mejorar el aprendizaje del alumnado, de modo que sea capaz de crear expectativas positivas en el mismo y de llevarles al éxito personal y académico. Esta tarea, realizada por el

Cuadro 3.3. *Las tres modalidades de investigación-acción (Carr y Kemmis).
(Tomado de Latorre, 2003, p.31).*

TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	RELACIÓN ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo.	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador).
2. Práctica	La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria	Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, coerción. Crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

colectivo de profesionales de un centro, debe plantearse de forma colaborativa. Incluso el trabajo de Investigación-Acción que realiza un profesional sobre su propia práctica necesita hacerla en colaboración con sus alumnos, con compañeros, con expertos para que su mejora esté más allá del diálogo consigo mismo o con una teoría. Además, tiene que plantearse y llevarse a cabo para la mejora de todo el centro, esto es, utilizando la Investigación-Acción para indagar sobre su trabajo, formarse y poner en marcha nuevos modos de hacer.

En este caso, esta Investigación-Acción, aunque puede poner en práctica un solo profesional o grupos de profesionales que juntos quieren mejorar su modo de hacer, está pensada para ser llevada a cabo por todo el claustro de profesores, de manera que todos los profesionales colaboran entre sí y se implican en la búsqueda de una forma colaborativa de trabajar que les lleve a dar respuesta a una necesidad encontrada. El procedimiento para realizar el proceso de formación, tiene que alejarse de la modalidad tradicional de transmisión, y ayudar al profesorado a manejar otro tipo de estrategias, más allá de la explicación y aplicación de los aprendizajes como modo único.

No es coherente, por tanto, proceder en la formación dando conferencias y charlas para que, a partir de ellas, el profesorado utilice otros modos de trabajo

nuevo. Hay que “empezar haciendo” que las cosas sean distintas. Los formadores-mediadores piensan con el profesorado, realizan la formación “justa” en diálogo con ellos, hacen instrumentos con el profesorado, utilizan estrategias adecuadas al tema que tratan, evalúan con ellos. Por ello, es necesario que el profesorado reflexione sobre lo que hace y surja de él la necesidad de un cambio. Los mediadores pueden provocar la reflexión, dar pistas, mostrar caminos e ir elaborando con ellos.

Incorporamos, por tanto, la Investigación-Acción, por su capacidad para la realización de cambios institucionales a través de procesos sistemáticos y continuados, y por su potencial formativo en el trabajo de profesionales, de forma individual y grupal. La finalidad de la Investigación-Acción, según Sandín (2003, p.161):

No es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión sobre la realidad educativa, sino fundamentalmente aportar la información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma [...] consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos.

Apoyados en esta misma constatación, se puede afirmar que, es posible trabajar con esta metodología, cuando el profesorado comprende que él mismo puede ser investigador de su propia acción, porque tiene en sus manos la capacidad de identificar la “prácticas” sobre las que ejercer una reflexión consciente y una mejora, con la mediación de profesionales que les ayuden a la elaboración de procesos sistemáticos, que unen observación y análisis-formación-implementación sobre dichas evidencias en un proceso en espiral.

La investigación-acción, pone en activo a los profesores, les enseña un camino y les proporciona unos instrumentos que pueden utilizar en el futuro para convertirlos en actores de su propio cambio. Según Latorre (2003: p.32) “en síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar”. El doble objetivo de esta metodología permite, por un lado, investigar sobre la propia práctica, y por otro, que el profesorado vaya implementando respuestas que el contexto necesita experimentar; y volver a analizarlas, en un proceso siempre abierto.

DIEZ CLAVES PARA EL DESARROLLO DE UN PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUADA

Darling-Hammond (2001) asegura que lo verdaderamente importante son los conocimientos que el profesor tenga sobre educación, lo que el profesor sepa hacer y la actitud que tenga ante sus estudiantes. Si el modelo del que se parte en la formación continuada plantea que, antes de opinar, hablar o hacer, hay que saber, es probable que esa formación continua se lleve a cabo desde la transmisión, aunque el destinatario sea un profesional que venga desde la experiencia y que ya sabe cosas.

Para nosotros tiene una gran importancia el modelo que empleemos en la formación continuada ya que aspiramos a que se convierta en un modo de referencia para la práctica diaria del profesor, vivido y reflexionado. Por eso, tenemos que elegir muy bien cuál ha de ser ese modelo, si queremos provocar cambios.

En este nuevo escenario, se hace necesario que quienes ejerzan de profesores en la formación continua, aprendan a hacer las cosas de otro modo e incorporen ese nuevo planteamiento de profesor-mediador, con un nuevo rol, que exige también nuevos modos de hacer en la práctica, porque aprender y hacer son acciones inseparables (Dewey, 1938; Lave y Wenger, 1991; Rodríguez et al. 2009). Dicen Coll, Onrubia y Mauri (2008: p.35) que el mediador favorece “un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados”. El mediador solo “ayuda”, porque el proceso de construcción se hace en el interior del individuo.

Más recientemente, estamos hablando de *coaching*, aplicado a la formación de profesionales, a los futuros educadores que emprenden este camino (Rodríguez et al., 2009). Entre ambos conceptos hay cada vez más semejanzas y puntos de encuentro. Es importante saber que, como en otras realidades, a ser mediador o coaching se aprende.

Fases del proceso

En el desarrollo del proceso formativo reconocemos diferentes claves que se van haciendo presentes en las distintas FASES, a través de las que se desarrolla el proceso de Investigación-Acción.

Fase previa:

- 1ª clave:** El proceso parte de una demanda realizada por un grupo de profesores de un Centro determinado, que formulan una necesidad de formación.
- 2ª clave:** Esta demanda es dialogada con los equipos directivos y/o con aquellos equipos de los centros que hayan formulado la demanda, de manera que los formadores puedan precisar qué es lo que saben esos profesores, qué está en su Zona de Desarrollo Próximo como grupo y qué objetivos se proponen.
- 3ª clave:** El equipo de formadores/mediadores dialoga, negocia y perfila con el equipo directivo y los equipos correspondientes, los objetivos, contenidos y proceso a seguir.
- 4ª clave:** Esto ayuda a:
 - Partir de las necesidades, principios, prioridades y retos del centro, así como de las expectativas reales del profesorado.
 - Construir con el conocimiento del profesorado, situándose en su zona de desarrollo próximo.
 - Identificar aquello que el profesorado conoce a nivel teórico y aquello que sabe de forma experiencial, desde la práctica.
 - Garantizar la implicación de los profesores en todo el proceso formativo.

Fase de desarrollo:

5ª clave: Los formadores/mediadores comienzan el proceso formativo provocando una reflexión del profesorado que pone en relación la teoría con la práctica. Puesto que el profesor se maneja mejor contando cuál es su práctica y cómo la lleva a cabo, el profesorado narra, por escrito, una práctica de su modo de hacer en el aula.

- El profesorado pone en voz alta ante sus compañeros, individualmente o como grupo, cuál es su práctica ordinaria en el aula y se provoca el debate.
- Los formadores/mediadores en diálogo con el profesorado, identifican los elementos que están presentes en la práctica y los elementos que aún faltan o que necesitan un cambio.

6ª clave: Los formadores presentan nuevas “teorías de acción” situándose en la Zona de Desarrollo Próximo del profesorado y que pueden provocar un cambio:

- Los formadores desarrollan planteamientos teórico - prácticos que han sido demandados por el profesorado: sobre evaluación, metodología, sobre organización, sobre distintos modos de programar una experiencia educativa, etc.
- Se establece un diálogo de los formadores con el profesorado para construir con ellos significativamente los nuevos conocimientos.
- Se formulan los elementos necesarios para poder llevarlo a la práctica del aula.

7ª clave: Se preparan experiencias educativas y se elaboran instrumentos y herramientas para ser experimentados en el aula:

- Los profesores se organizan en los grupos de trabajo que funcionan de manera ordinaria a lo largo del curso para construir las experiencias innovadoras de forma colaborativa.
- El profesorado asesorado por los formadores, diseña la experiencia y elabora los instrumentos necesarios para su desarrollo.
- El equipo de formadores/mediadores asegura con el equipo directivo y el de coordinación, una organización que haga posible la experimentación en el aula y/o en el centro.

8ª clave: El profesorado experimenta y pone en práctica en el aula las experiencias y los instrumentos diseñados:

- Los profesores llevan al aula la experiencia y recogen por escrito datos de proceso que serán posteriormente analizados.
- El profesorado evalúa en equipo, el trabajo realizado.
- El profesorado analiza la experiencia y saca conclusiones.

Fase de seguimiento:

9ª clave: Los formadores-mediadores realizan un seguimiento de todo el proceso y analizan con el profesorado el desarrollo de las experiencias llevadas a cabo en el aula / centro:

- El equipo de formadores-mediadores participa, de forma presencial y online, de todo el proceso y analiza las experiencias educativas desarrolladas en el aula.
 - El equipo de formadores-mediadores plantea una reflexión con el profesorado a partir del análisis de la nueva práctica realizada y diseña los siguientes pasos teórico-prácticos para que se pueda llevar a cabo el “bucle” siguiente de la investigación-acción.
- Esta dinámica se repetirá en tantos “bucles” como sea necesario.

10ª clave: El proceso culmina cuando la incorporación de las nuevas propuestas teórico-prácticas logran una sistematización y generalización en todo el profesorado, de forma que pueda ya decidirse la institucionalización del nuevo proceso educativo.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN LLEVADO A CABO

El proceso de investigación-acción comenzó cuando el claustro del Colegio que se describe más abajo, a propuesta del equipo directivo, formula el deseo de generalizar, al resto de las Etapas Educativas, la metodología por Proyectos de Aprendizaje, que desde hace años se desarrolla en la Etapa de Infantil y que es valorada muy positivamente tanto por el profesorado como por las familias.

Se trata de trabajar todo el profesorado con una metodología que identifique al Centro y que sea coherente con los principios educativos de una Red de Centros, de la que el Colegio forma parte.

Se decide, generalizar los “Proyectos de Aprendizaje” en todas las etapas educativas del centro y que pasen a ser “seña de identidad metodológica”. Hacemos explícito todo el proceso realizado en el diagrama de flujo que presentamos en la Figura 3.1.

El centro educativo en el que se desarrolla todo el proceso presenta las siguientes características: se trata de un centro bilingüe (español, inglés), ubicado en el centro histórico de la ciudad. Es bien conocido por su larga experiencia como centro inclusivo, y por su trayectoria en metodologías y organización del aprendizaje desde un enfoque innovador, personalizado y colaborativo, por la utilización de las TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación) y la participación activa del alumnado y de la Comunidad Educativa en los procesos de aprendizaje. En la actualidad, el centro cuenta con 465 alumnos y 41 profesores, con dos líneas en cada una de las Etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

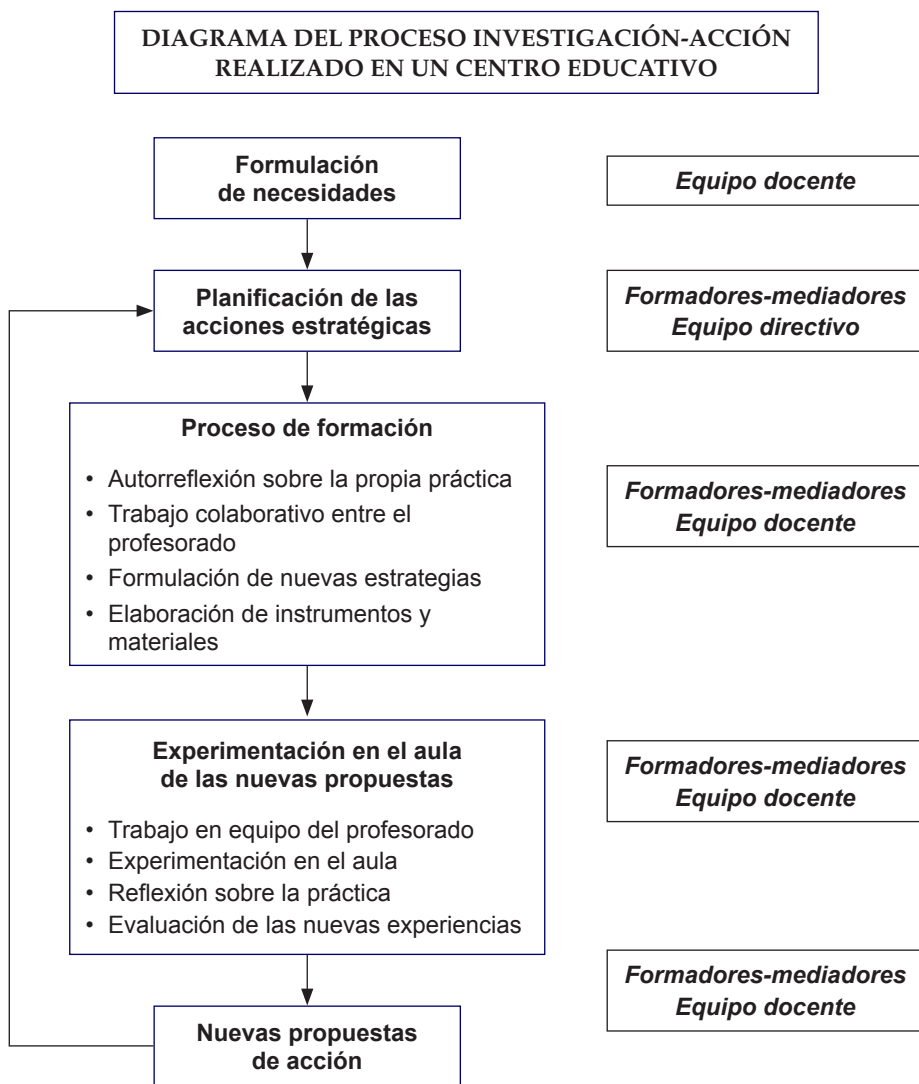


Figura 3.1: Diagrama de flujo del proceso de Investigación -Acción.

Entre los principios educativos de este centro, señalamos:

- *Una escuela inclusiva*, donde no se trata a los diferentes, sino donde se trabaja con la diferencia. Donde están garantizados la aceptación y el respeto de las diferencias individuales de todo el alumnado.
- *Una escuela democrática y participativa*, con un estilo educativo inspirado en la vida familiar, la acogida, la convivencia basada en la igualdad de oportu-

tunidades, la participación, la ayuda mutua, donde se prima el diálogo, el respeto y el acompañamiento.

- *Una escuela comprometida con la sociedad cercana*, que establece y busca la colaboración con los agentes sociales del entorno para construir conjuntamente una sociedad solidaria con las personas y con el medio.
- *Una escuela innovadora y abierta a los valores emergentes*, que promueve en su proceso de enseñanza-aprendizaje, metodologías que favorecen la reflexión crítica, la colaboración con otros, la convivencia constructiva y la acogida universal e inclusiva de todos. Que reconoce la interculturalidad como un valor y que utiliza críticamente las tecnologías de la información y la comunicación.
- *Una escuela en la que la formación del profesorado es el elemento clave*, que hace posible que los planteamientos pasen del papel a la vida del colegio.
- Y atravesándolo todo, *una escuela cristiana*, que promueve la vivencia, la experiencia y la expresión de la fe.

Es en este contexto en el que, a partir de la formulación de necesidades realizada por el equipo docente, el equipo directivo del centro formaliza dicha petición y busca el asesoramiento externo para impulsar la respuesta a esta necesidad. Como respuesta se inicia un proceso de formación con todo el claustro, contando con asesoramiento externo. A partir de este momento se comienza un proceso de investigación-acción que cristaliza en el inicio de la experiencia de un trabajo por Proyectos de Aprendizaje en las aulas de todas las etapas educativas del centro.

Identificación del problema de partida

En los últimos años, el profesorado del centro educativo en el que hemos desarrollado la experiencia, había dejado constancia, en las evaluaciones anuales de la práctica educativa, de su doble preocupación: por un lado cómo mejorar el interés y el aprendizaje de los alumnos y, por otro, cómo resolver la disparidad de metodologías con las que trabajaba el profesorado, reconociendo que se planeaba el trabajo de aula desde paradigmas diferentes, con las disfunciones que esto ocasionaba para el aprendizaje de los alumnos y la necesidad de desarrollar un trabajo coordinado. Asimismo, el profesorado manifestaba que no tenía claridad respecto a los planteamientos teóricos que sustentan el cambio de paradigma y la metodología de los Proyectos de Aprendizaje, por lo que difícilmente podían plantearse una innovación, ya que les faltaban criterios sobre los cambios que debían introducir en sus procesos de enseñanza. Una vez identificado el problema, se procede al diagnóstico y reconocimiento del mismo.

Metodología de investigación-acción y fases desarrolladas

La metodología por la que optamos pertenece al modelo de investigación cualitativa: la Investigación-Acción, dentro del Modelo Técnico de Carr y Kemmis en Latorre (2003) que necesita de la presencia de un técnico experto que conduce el proceso.

Fases desarrolladas

Esta modalidad de Investigación-Acción se realizó en 4 fases (Figura 3.2).

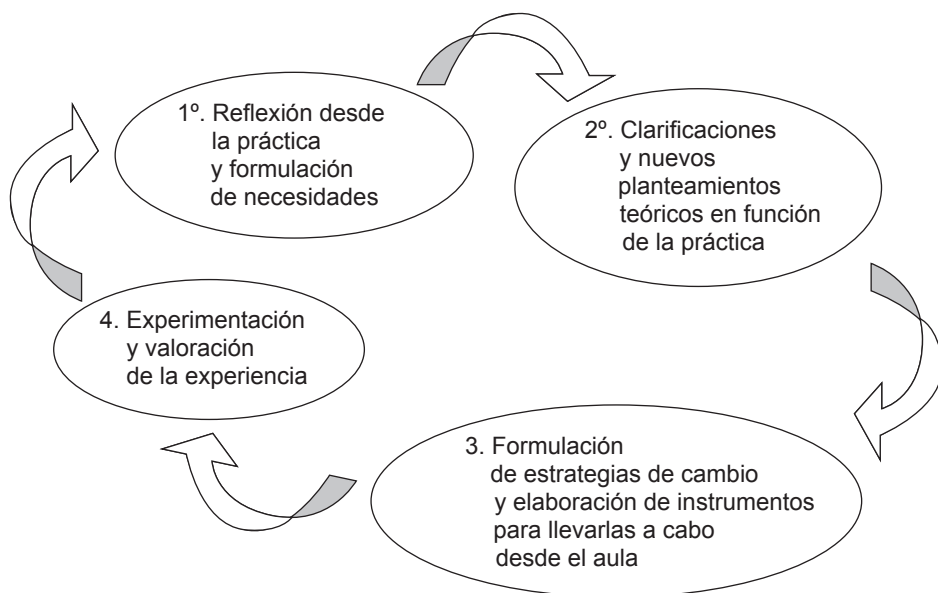


Figura 3.2. Metodología de investigación-acción.

- **1ª Fase: diagnóstico con cada uno de los grupos.** Consistió en el análisis y reflexión del profesorado sobre su tarea: cómo trabaja en el aula, qué estrategias utiliza, qué le da mejores y peores resultados, qué necesidades de cambio tiene. Y se profundizó en la comprensión de los problemas que le surgían en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, fue necesaria la descripción que el profesorado hizo sobre su modo de trabajar en el aula, a través del relato comunicativo inicial: qué hace el profesor en su aula; el papel que tienen las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y el papel que el profesorado piensa que pueden llegar a tener; las relaciones que tienen establecidas con el entorno y las que creen que pueden llegar a configurarse.

Sobre esta descripción y autoanálisis, se comenzó a trabajar, en los grupos de discusión en donde pusieron en común la tarea, para analizar sus modos de trabajo, lo que entendían unos y otros sobre una misma estrategia, para clarificar conceptos, procedimientos, y construir nuevos planteamientos educativos que requieren otros modos de actuación.

Esta primera fase tiene componentes de metacognición, socialización de la propia práctica, aprendizaje entre iguales, y aspectos formativos relacionados con cambios en los planteamientos y en la práctica educativa

- **2ª Fase:** *fundamentalmente formativa*. Se ofrecieron unos contenidos y unos instrumentos con posibilidades para realizar cambios en los planteamientos y en la práctica educativa.
- **3ª Fase:** *Se construyeron nuevos instrumentos* para llevar al aula
- **4ª Fase:** *El profesorado llevó al aula los nuevos planteamientos*, desde otras claves, y también con nuevas estrategias. Es la más larga.

A continuación, se establecieron los siguientes pasos a dar y se introdujeron nuevas estrategias, ya que en muchos casos el miedo a introducir cambios dificultaba la innovación. La escucha a los compañeros y la mediación de los formadores, animó a la introducción de nuevas estrategias y herramientas que fueron ayudando a completar los cambios.

Después de esta cuarta fase, se abre un nuevo ciclo en la espiral de la investigación-acción, de manera que se vuelve a comenzar el proceso de análisis y reflexión sobre el trabajo realizado en la primera fase, que lleva a consolidar planteamientos y a acoger otros nuevos, a elaborar nuevos instrumentos y llevarlos al aula, a recoger nuevamente lo que sucede, cómo se motivan los alumnos, qué nuevas necesidades aparecen.

Plan de actuación y diagrama del proceso

En cursos anteriores al 2015-2016 se desarrollaron en el centro distintas experiencias en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria; se les llamaba entonces “Proyectos de Trabajo”. A partir del curso 2014-2015 se hace una reflexión en el centro para extender y generalizar esta metodología a todas las etapas del mismo.

En el Cuadro 3.4 quedan descritas las actividades y los responsables de las mismas, así como el correspondiente cronograma con la temporización de las actividades. Entre otras, se realizan las siguientes acciones:

- Plan de formación para el centro.
- Realización de experiencias en las diferentes etapas para su análisis.
- Creación de un grupo de trabajo como “Equipo de Innovación”.
- Nombramiento de un enlace con el equipo de la Red de centros.
- Concreción de la metodología de Proyectos de Aprendizaje para el Colegio.
- Elaboración de un documento de centro donde se explicita esta metodología como modo de hacer identitario del centro. Ver ANEXO 1
- Compromiso del claustro de sistematizar esta metodología en todas las etapas educativas.
- El equipo coordinador del centro se responsabiliza de la innovación en el centro.
- Recogida de los proyectos para seguir mejorando.
- Generalización e incorporación de nuevas estrategias.

Cuadro 3.4. Actividades, responsables y cronograma del proceso

ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Formación en el centro	Equipo directivo
Elaboración de experiencias	Equipo docente
Análisis y correcciones	Asesores externos
Introducción de mejoras	Equipo docente
Elaboración del documento de centro	Asesores y claustro
Aprobación del documento de centro	Equipo directivo
Compromiso de incorpora esta metodología en todas las etapas	Claustro
Desarrollo de proyectos a lo largo de los cursos sucesivos	Equipos docentes
Recogida de los proyectos	Equipos docentes
Continuidad de la innovación en el centro	Grupo coordinador

ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN			
	...- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017
Experiencias previas.				
Acción formativa en el centro en junio: análisis de la práctica, reflexión teórica, planteamiento del proceso a seguir.				
Realización de experiencias en las diferentes etapas para su análisis.				
Creación del "Equipo coordinador de Innovación".				
Concreción de la metodología de Proyectos de Aprendizaje para el colegio.				
Sistematización de la metodología para su institucionalización. Elaboración de un documento de centro.				
Compromiso del claustro de sistematizar esta metodología en todas las etapas educativas.				
El grupo coordinador del centro se responsabiliza de la innovación en el centro.				
Recogida, análisis y asesoramiento sobre los proyectos para seguir mejorando.				
Institucionalización de la metodología.				

Hipótesis de acción o acción estratégica

Para el diseño de nuestra Investigación-Acción procedimos de acuerdo con Elliot (1993) a elaborar las hipótesis relacionando una pregunta (*idea*) con una respuesta (*acción*) o, lo que es lo mismo, procedimos en primer lugar a realizar las preguntas de investigación.

P: ¿Qué hacer para responder a la demanda del profesorado?

R: Plantear un proceso de Investigación-Acción con la totalidad del profesorado del Centro e implicando a este en una acción colaborativa.

P: ¿Cómo cambiar sus planteamientos teóricos hacia un paradigma de aprendizaje?

R: Haciendo un proceso de formación teórico práctico, con el profesorado, de forma que experimenten la realización de los Proyectos de Aprendizaje y la incorporación de nuevas metodologías que responden a este paradigma.

P: ¿Cómo hacer que lo que se hace en el aula cambie en función de una mejora del aprendizaje de los estudiantes?

R: Cambiando los roles de profesores y alumnos, siendo los estudiantes los protagonistas, y los profesores, los mediadores en el trabajo llevado a cabo en el aula.

P: ¿Cómo favorecer la adopción de una estrategia concreta por parte de todo el profesorado?

R: Favoreciendo el diálogo entre quienes ya lo llevan a cabo y quienes desean implantarlo, y realizando una formación común con expertos en el tema que favorezca la construcción entre iguales

P: ¿Qué consecuencias tendrá esta acción?

R: Supondrá la implementación e institucionalización de la estrategia “Proyectos de Aprendizaje” para todas las Etapas educativas del centro.

Por tanto, el foco de atención de esta investigación-acción es la introducción de un marco metodológico (Blanchard y Muzás, 2016) que favorezca el cambio en el modo de hacer en el aula, como son los Proyectos de Aprendizaje que:

- Favorece la construcción del aprendizaje a partir de los intereses de los alumnos.
- Integra esos intereses, explicitados por los alumnos, con las exigencias planteadas por el currículo oficial.
- Tiene en cuenta la vida real, el entorno cercano en el que se enmarca el aprendizaje y plantea una incidencia transformadora en el contexto,
- Rompe con la estructura tradicional del aula, flexibilizando los grupos, espacios y tiempos “establecidos oficialmente”.
- Garantiza el trabajo inclusivo con todo el alumnado y el desarrollo de las inteligencias múltiples.

- Tiene en cuenta el desarrollo de todas las competencias buscando el saber y el saber hacer y lleva al alumno a traducir sus aprendizajes en conocimientos aplicados.
- Potencia la autonomía del alumno como protagonista de su aprendizaje y considera la figura del profesor como mediador.

Los Instrumentos de recogida y el análisis de datos

Lo que da rigor y veracidad a este proceso es la realización de un planteamiento sistemático de la acción, donde se recoge la experiencia de manera organizada y con regularidad, a través de instrumentos elaborados para tal fin, de manera que las evidencias puedan ser analizadas y reconocidas por los protagonistas del proceso (el propio profesorado), y para que los datos les puedan llevar a tomar decisiones conjuntas. En este proceso se utilizaron diversas técnicas e instrumentos, tales como:

- *El relato comunicativo*, en la fase 1ª de diagnóstico y análisis, donde el profesorado describe su modo de trabajar en el aula, que, después, es analizado por los propios profesores, a través de unas categorías establecidas previamente. Esta estrategia favorece, por tanto, la autoevaluación y la metacognición de su modo de trabajo. Ver ANEXO 1.
- *Los grupos de discusión*, que suponen un diálogo igualitario entre los componentes del grupo, a través del que se construye una interpretación colectiva del tema en estudio.
- *La observación comunicativa*, que exige el establecimiento previo a la observación, de los objetivos de la misma y posteriormente, un diálogo, para validar los resultados obtenidos.
- *Las reuniones con el equipo directivo y el equipo de coordinadores*. Se encargan de revisar el proceso con el profesorado en determinados momentos del curso, al menos una vez al trimestre, y cuyo objetivo es organizar y planificar cada fase del proceso y analizar los documentos del Centro. Estos datos quedan recogidos a través de las *actas correspondientes* en las que se expresan los aspectos tratados y las decisiones tomadas.
- El instrumento de metacognición, en donde el profesorado identifica, al final del proceso, *el antes y el después* con los aprendizajes adquiridos.
- Por último, las evaluaciones del profesorado, familias y alumnado.

Para el análisis de los datos se utilizó la triangulación y el análisis de contenido.

Impacto del proceso de reflexión-formación-innovación realizado en el centro

Para poder valorar el impacto que ha supuesto el proceso vivido por el equipo docente del centro, los profesores reflexionaron sobre los cambios producidos en los términos de: “Lo que yo hacía antes” y “Lo que yo hago ahora”.

También en los debates en grupo que se llevaron a cabo entre los profesores a partir de los cuales se recogieron los cambios experimentados a lo largo del proceso.

Al finalizar esta fase el profesorado en sus valoraciones manifiesta, de forma repetida, como aspectos positivos vividos:

"Lo más positivo ha sido el poder ver de forma integrada el trabajo de Proyectos de Aprendizaje teniendo en cuenta el marco metodológico y las líneas de innovación. Me parece muy bueno que todo el centro trabajemos juntos esto de forma que podamos compartir lo que hacemos cada uno con las dificultades y posibilidades".

"El equilibrio logrado entre la teoría y la práctica. El grado de conocimiento de las formadoras".

"El trabajo de reflexión, debate, diálogo entre compañeros vivido ya que parte de la práctica y de lo vivido en el curso que es mucho. El enriquecimiento personal. La fabulosa guía de las ponentes".

"Poder contar con tiempo sosegado para intercambiar inquietudes. Buscar respuestas a una metodología nueva que es necesaria, pero a la que cuesta adaptarse. Los pasos dados para apropiarnos cada uno de dicha metodología".

"La dinámica de trabajo planteada, combinando tiempos de escucha, tiempos de reflexión y tiempos de "expresión".

"La interacción con otros. Compartir inquietudes, dudas, progresos. Poder clarificar dudas".

"La metodología de trabajo cooperativo llevada a cabo, ya que los grupos han funcionado muy bien. Ha sido interesante poder reflexionar 5 minutos de manera personal antes de poner en común nuestro trabajo".

"Profundizar en los planteamientos teóricos a partir de un tratamiento secuenciado y contextualizado de los contenidos de la formación a partir de lo trabajado en el curso anterior".

"Profundizar y clarificar ideas sobre la puesta en marcha, desarrollo y evaluación de los Proyectos de Aprendizaje para facilitar su aplicación al aula".

"Encontrar respuesta a muchos de los interrogantes que habían surgido a raíz de la realización de Proyectos, así como la solución a algunos problemas derivados de los mismos".

"Clarificación y toma de decisiones en el equipo docente sobre cómo queremos seguir avanzando".

"Trabajar de forma práctica a partir de la experiencia y con visión de futuro, facilitando propuestas de avance que sistematicen la metodología".

"Ver poco a poco el avance realizado en el colegio sobre los Proyectos de Aprendizaje. Sentirme parte implicada en la elaboración de los Proyectos".

"Constatar que el nacimiento de ideas parte de todos los profesores implicados en el desarrollo de las mismas".

"Tengo más claro el marco teórico de los Proyectos de Aprendizaje y nuevas estrategias y metodologías para aplicar en el día a día".

"Los Proyectos de Aprendizaje me parecen interesantes y novedosos ya que implican a toda la comunidad educativa y responde a necesidades de la sociedad".

"He podido recoger todos los conocimientos que tenía descolocados y poderlos colocar bien. Es como tener un esqueleto donde colocar bien todo o haber amueblado mi cabeza respecto a este tema".

“Ahora cuento con una idea más clara del trabajo por Proyectos de Aprendizaje y me siento más seguro para abordarlos en el próximo curso. Además, he podido revisar las teorías que sustentan esta metodología, entendiendo mejor el uso de los Proyectos como instrumento de trabajo”.

“He aprendido a sentirme orgullosa de ver que mi práctica diaria no se ciñe exclusivamente a los libros”.

Además, manifiestan su compromiso con el proceso, con expresiones como estas que siguen:

“Me comprometo a integrar en mi programación los Proyectos de Aprendizaje con normalidad”.

“Me comprometo a cumplir con los acuerdos a los que hemos llegado y ayudar/ aportar lo que sé para mejorar y que incida en los alumnos/as”.

“Me comprometo a que los Proyectos de Aprendizaje sean verdaderamente una innovación de carácter inclusivo y que todo el alumnado y el profesorado se sienta protagonista, valorado y se sienta que lo que aporta, desde su realidad y diversidad, es IMPORTANTE”.

“Me comprometo a seguir trabajando y aprendiendo de esta forma con mis alumnos y profesores. A estar abierta y dejarme sorprender por esta metodología”.

“Me comprometo a participar activamente en la sistematización de los Proyectos de Aprendizaje teniendo en cuenta las decisiones tomadas”.

“Me comprometo a saber ceder y escuchar. A integrar el currículo en el Proyecto como paso previo y no a posteriori. A mejorar o profundizar en la evaluación. GRACIAS”.

Una persona manifiesta como dificultad el “No convencimiento por parte de todos de que esta metodología puede funcionar. El trabajo en equipo se ralentiza ante los excesivos inconvenientes planteados por algunos miembros del grupo”.

Al terminar el segundo “bucle” comenzó el siguiente que es, en nuestro caso, el último del proceso. Al finalizar el tercer “bucle” el profesorado ha manifestado:

“En la Etapa de infantil nos ha parecido muy interesante todo el proceso vivido y la formación recibida, pues nos ha abierto nuevos interrogantes en los que seguir avanzando, como los objetivos competenciales y la forma de evaluar. Nos gustaría seguir recibiendo acompañamiento y/o formación sobre la forma de programar por objetivos competenciales y evaluar las estrategias para las competencias.

“Agradecemos la clarificación en la sistematización de los Proyectos, sobre todo en cuanto a criterios de evaluación, objetivos – competencias, contextos diferentes”.

“El trabajo en equipo que realizamos, nos ayuda a compartir experiencias y diferentes puntos de vista sobre un mismo proceso”.

“Agradezco mucho el seguimiento y apoyo que recibimos de las asesoras/formadoras al equipo de profesores. El curso próximo me gustaría seguir contando con vuestro acompañamiento para que podáis valorar nuestro avance en la programación y evaluación de los proyectos, así como profundizar en los instrumentos de evaluación”.

“El proceso formativo ha servido para resolver algunas dudas. Agradecer el seguimiento, ya que se ve que ha sido contextualizado a nuestra situación. Necesitaría algunos recursos más: ver fichas de seguimiento... Realmente es ir poniendo en práctica más Proyectos. GRACIAS”.

Al finalizar el tercer “bucle” se ha podido dar por implantada e institucionalizada la innovación metodológica de la elaboración de Proyectos de Aprendizaje en el centro educativo.

En cuanto a las evidencias que han ido apareciendo se destacan:

- Se ha favorecido el trabajo en equipo del profesorado
- Se ha logrado el planteamiento interdisciplinar de los aprendizajes
- Se ha dado la integración de las exigencias del currículo con los intereses de los estudiantes y el aumento de su motivación por aprender.
- Ha sido una realidad, la flexibilización de grupos, espacios y tiempos.

Con la participación de todos los profesores, coordinados por los formadores-mediadores, se ha elaborado como síntesis de todo el proceso, un documento que recoge la formulación teórico-práctica de lo que son los Proyectos de Aprendizaje en el contexto del centro educativo y se procedió a la integración de este documento en el Proyecto Educativo del Centro, dándose así los pasos necesarios para la institucionalización de esta innovación (ver Anexo 2).

CONCLUSIONES

Una vez concluido todo el proceso y teniendo en cuenta las valoraciones que fue haciendo el profesorado, llegamos a importantes conclusiones.

La investigación-acción ayuda a realizar un proceso abierto al cambio, a la comprensión de que nada es definitivo, a estar constantemente en un proceso de búsqueda en donde se va experimentando que: el trabajo en equipo estimula y da energías para perseverar en la búsqueda de innovaciones; se aprende más y mejor, cuando lo que se hace se analiza y se comparte con los otros; la acción con los iguales multiplica la eficacia de las acciones; y, finalmente, los aciertos animan a continuar con más ilusión, y los errores se convierten en fuente de un mayor conocimiento. Por tanto, la investigación-acción proporciona elementos vitales que, si son asumidos por todo el profesorado, le enriquece y le conduce a una acción distinta.

El proceso de investigación-acción llevado a cabo contiene un *proceso de formación diseñado “a la carta”* a partir de las necesidades que el propio profesorado ha manifestado, y que pone en diálogo la práctica diaria que el profesorado tiene entre manos y la teoría que aporta nuevos planteamientos. *Todo esto hace que el profesorado se involucre con interés en el proceso formativo.*

Valoramos como muy importante los dos niveles que se van repitiendo en cada uno de los bucles sucesivos:

- *Nivel teórico:* Se realiza una profundización progresiva en las claves de un centro innovador, de manera que responda a las necesidades del entorno social cercano.
- *Nivel práctico:* Se van implementando en el trabajo del aula “los Proyectos de Aprendizaje” como estrategia eminentemente integradora del currículo oficial del Ministerio de Educación con los intereses de los alumnos.

Es de destacar la importancia de que *cada parte del proceso termina con una evaluación* realizada por todo el profesorado y analizada con el equipo directivo de cada centro de manera que ofrece luz para planificar el siguiente paso. La metodología empleada, eminentemente participativa, ha favorecido que *todo el profesorado esté involucrado en este proceso de investigación-acción*, haciendo posible un diálogo abierto que permite el análisis de las prácticas docentes y la clarificación de los planteamientos educativos que están detrás del desarrollo de la docencia de este colectivo de profesores.

ANEXOS

1: RELATO COMUNICATIVO

Nombre Departamento al que perteneces.....

Cursos en los que trabajas..... Asignatura de la que haces el relato comunicativo:

Sitúate ante un grupo de estudiantes con lo que te sientas más a gusto.

Piensa en una unidad de trabajo, en un tema que vas a desarrollar con tus estudiantes durante una semana, durante un día..., lo que hayas elegido como unidad de tiempo.

Y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo planteas el trabajo a tus alumnos, ¿cómo lo organizas y cómo les comunicas lo que van a trabajar?
2. ¿Qué haces desde que llegas al aula hasta que sales de ella? Piense en un día normal.
3. ¿Qué hacen tus alumnos?

Especifica la metodología que utilizas en tu trabajo, la organización de los grupos, el espacio que utilizas en las diferentes actividades que desarrollas, cómo utilizas los tiempos, etc.

- ¿Tienes en cuenta para el diseño de las actividades los conocimientos previos de tus estudiantes?
- ¿Tienes en cuenta cómo lo han aprendido?
- Describe cómo y cuándo lo haces.

2: INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN PROCESO DE INNOVACIÓN. DOCUMENTO REALIZADO CON LOS DOCENTES

INTRODUCCIÓN

En mayo de 2014, el claustro del Colegio Santa Teresa, a propuesta del equipo directivo, formula la posibilidad de generalizar, al resto de las Etapas Educativas, la metodología por Proyectos, que desde hace años se desarrolla en la Etapa de Infantil y que es valorada muy positivamente tanto por el profesorado como por las familias. Se trata de trabajar todo el profesorado con una metodología que identifique al Centro y que sea coherente con los Principios Educativos de la Red de Centros de la que el Colegio forma parte. Se decide, que los “Proyectos de Aprendizaje” pasen a ser “seña de identidad metodológica”. El claustro explicita la necesidad de profundizar en esa metodología ya que según manifiesta no tiene claridad respecto a los planteamientos teóricos que sustentan esta metodología y le faltan criterios sobre el proceso de enseñanza que realizan o deben realizar.

Los “Proyectos de Aprendizaje”, más que una metodología entre otras, o una estrategia de enseñanza para desarrollar la tarea del aula, *constituye un marco teórico práctico* que diseña una organización del aula y del centro que permite, en la práctica, vincular los aprendizajes con la vida, poner en relación lo que cada alumno sabe, tiene y quiere, con lo que el currículo oficial nos marca como exigencia, en definitiva nos hace posible desarrollar un modelo de centro y de aula focalizado en los procesos de comprensión y de aprendizaje de cada uno de los alumnos. (Blanchard y Muzás, 2016. p.56). Y esto porque los Proyectos de Aprendizaje son un enfoque del proceso de enseñanza- aprendizaje que:

- Construye el aprendizaje a partir de los intereses de los alumnos,
- Integra esos intereses, explicitados por los alumnos, con las exigencias planteadas por el currículo oficial,
- Tiene en cuenta la vida real, el entorno cercano en el que se enmarca el aprendizaje y plantea una incidencia transformadora en el contexto,
- Rompe con la estructura tradicional del aula, flexibilizando los grupos, espacios y tiempos “establecidos oficialmente”,
- Garantiza el trabajo inclusivo con todo el alumnado y el desarrollo de las inteligencias múltiples,
- Tiene en cuenta el desarrollo de todas las competencias buscando el saber y el saber hacer y lleva al alumno a traducir sus aprendizajes en conocimientos aplicados,
- Potencia la autonomía del alumno como protagonista de su aprendizaje y considera la figura del profesor como mediador.

(Blanchard y Muzás, 2016. p.57)

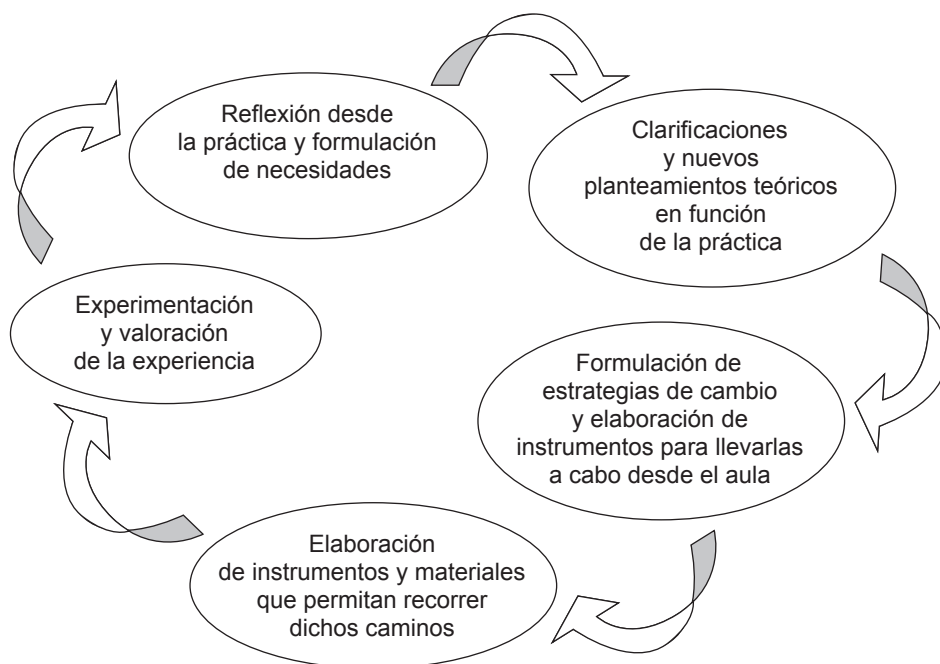
Como respuesta a esta necesidad, en julio de 2014, se inicia un proceso de formación con todo el claustro, contando con un asesoramiento externo. A partir de este momento se comienza un proceso de Investigación-Acción que cristaliza en el inicio de la experiencia de un trabajo por Proyectos de Aprendizaje en las aulas de todas las Etapas Educativas del Centro.

Durante el curso 14/15 se diseñan y desarrollan Proyectos de Aprendizaje en todas las Etapas, organizados por Ciclos. Se valoran dichas experiencias tanto por los participantes como por las asesoras externas que realizan un seguimiento de la experiencia *online* y

presencial. En julio de 2015 se realiza otra jornada intensiva de formación y planificación del proceso a seguir durante el curso 15/16, cerrándose así un primer bucle de la investigación-acción.

En el curso 15/16 se desarrollan nuevas experiencias en todas las Etapas Educativas del Centro, introduciendo los elementos indicados a la luz de la experiencia del curso anterior y en julio de 2016 se cierra un segundo bucle de la Investigación-Acción subrayando como prioritario sistematizar los Proyectos dentro de las programaciones ordinarias de cada curso y elaborar un documento escrito que refleje esta línea de innovación del Colegio.

Proceso de Investigación - Acción



Fuente: (Tomado de Blanchard, 2014. p.24)

1.ª PARTE:

TRABAJAR POR PROYECTOS DE APRENDIZAJE SUPONE, COMO MARCO METODOLÓGICO, DAR RESPUESTA A LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE LA RED DE CENTROS DE LA QUE EL COLEGIO FORMA PARTE

- **Principio Educativo 1: Una escuela Inclusiva.**

Los Proyectos de Aprendizaje permiten que todos los alumnos sean los protagonistas, teniendo en cuenta el conocimiento construido hasta el momento y donde cada

uno/a puede aportar dando de sí todo lo que es capaz. La metodología de los Proyectos de Aprendizaje es una innovación de carácter inclusivo porque favorece que todos tengan éxito y puedan aprender de forma significativa. Desde el principio todos los alumnos son protagonistas activos de su propio aprendizaje, y lo que aporta cada uno es importante, por lo que potencian la participación de todo el alumnado según sus características personales. Este modo de trabajo permite la flexibilización de agrupamientos, espacios y tiempos, así como la diversidad de actividades, materiales e interacciones. Favorece la ayuda entre iguales, el trabajo cooperativo y hace posible que toda la comunidad educativa esté trabajando y construyendo aprendizaje, juntos. Además, cada alumno puede desarrollar el proceso de aprendizaje según su ritmo personal.

- **Principio Educativo 2: *Una escuela democrática y participativa.***

A través de los Proyectos de Aprendizaje se genera una dinámica en donde los alumnos expresan qué desean aprender y ellos mismos eligen entre los deseos de todos. Se trata de despertar sus intereses por los aprendizajes, pero se pretende también desarrollar la disciplina de acoger lo que ha sido elegido entre todos. La escuela pasa a facilitar un aprendizaje para la vida y tiene entre sus objetivos prioritarios formar a los estudiantes para ser ciudadanos responsables en una sociedad democrática. Es por ello que pasa a ser fundamental la participación de todos los alumnos y alumnas, el respeto a la diferencia, la conciencia de que todos aportan, todos tienen voz y voto por igual y aprenden unos de otros. De hecho, ellos mismos evidencian que el Proyecto de Aprendizaje surge de sus propias inquietudes y de la decisión a la que llega el propio grupo. Además, integra la participación de las familias y agentes externos en el proceso de aprendizaje, dándoles entrada en actividades diversas dentro y fuera del centro.

- **Principio Educativo 3: *Una escuela comprometida con la sociedad cercana.***

Una de las prioridades de los Proyectos de Aprendizaje es la vinculación del currículo a la vida ya que surgen de forma ordinaria intereses de aprendizaje relacionados con temas actuales, vivos y prácticos. Los estudiantes identifican necesidades del entorno cuando los profesores les enseñamos a mirar a la realidad críticamente y a detectar necesidades. Además, los Proyectos de Aprendizaje plantean actividades con agentes del contexto y generan actividad que impacta en el entorno, lo que supone un mayor compromiso, una mayor implicación en la construcción de la sociedad cercana, un aprendizaje para responder a la realidad social futura que como ciudadanos adultos han de construir. Es, de forma ordinaria, toda la Comunidad Educativa, el alumnado, los docentes, los no docentes, las familias, los agentes externos, los que tienen una presencia activa en el desarrollo ordinario de los Proyectos de Aprendizaje.

- **Principio Educativo 4: *Una escuela innovadora y abierta a los valores emergentes.***

El alumno es el protagonista y agente principal en los Proyectos de Aprendizaje. Todos los alumnos y alumnas sienten que aportan en respuesta a necesidades personales y del entorno y valoran las respuestas de sus compañeros; miran a la realidad de forma crítica para mejorarla y trabajan cooperativamente; identifican con otros las novedades, las aportaciones científicas y culturales y colaboran en la construcción de un mundo más solidario y equitativo. Los Proyectos de Aprendizaje dan respuesta, desde la integración de los aprendizajes, al modo como nuestros alumnos construyen el conocimiento y desarrollan sus competencias, conduciéndose de forma inductiva a partir de la realidad, relacionando lo que viven, lo que hacen, con el aprendizaje a través de un planteamiento globalizado en Primaria y de interdisciplinariedad en

Secundaria. Trabajar en el aula de este modo facilita la creatividad, la incorporación de nuevas estrategias, nuevos recursos, nuevas tecnologías, nuevos materiales y el alumno pasa a ser protagonista de su propio aprendizaje.

- **Principio Educativo 5: *Una escuela en la que el profesorado es el elemento clave de la acción educativa.***

Los Proyectos de Aprendizaje son espacios donde el profesorado junto con los alumnos puede crear, puede vincular conocimientos al currículo. Y es un espacio metodológico donde el profesor puede incluir y desarrollar todas las estrategias que le resultan significativas para la práctica educativa, tales como: el plan de trabajo, la autorregulación, las rubricas, el trabajo cooperativo, el seguimiento personal en el trabajo individualizado, el trabajo por competencias, el desarrollo de todas las inteligencias de nuestros alumnos, entre otras. El profesor pasa a ser mediador, guía, que facilita, acompaña, motiva, anima, orienta, asesora, aprende... Es el encargado de conectar las inquietudes del alumnado con el currículo oficial. Todo ello exige el trabajo en equipo de los docentes, la colaboración activa de todo el profesorado. Los Proyectos de Aprendizaje nos ayudan a conocer de primera mano qué es lo que a los alumnos les mueve, qué es lo que tienen en sus cabezas, nos sitúan en su zona de desarrollo próximo desde el papel de mediadores entre el conocimiento y los alumnos para ayudarles a entrar en la comprensión de los aprendizajes. Así mismo, favorecen la realización de un proceso conjunto entre los alumnos y el profesor, desde la explicitación de intereses, la elaboración del mapa conceptual, la expresión de lo que los alumnos quieren conocer y cómo lo quieren conocer(...). El proceso proporciona muchas pistas a los profesores para realizar un camino conjunto con los alumnos desde la planificación, la elaboración, la investigación, etc. dejando un tiempo más exclusivo del profesor en el que prepara y sistematiza ese proceso.

- **Principio Educativo 6: *Atravesándolo todo, una escuela cristiana.***

Los Proyectos de Aprendizaje promueven un modo de trabajo que hace a los alumnos más conscientes de las situaciones personales propias, de los otros y del contexto, lo que favorece la búsqueda de una respuesta humanizadora, justa y solidaria desde los valores del evangelio, haciéndoles conscientes de los problemas de un mundo cada vez más globalizado y donde la atención a los más necesitados ocupa el primer lugar. Por la propia dinámica que se establece en el diseño y desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje resulta natural trabajar valores tales como la justicia, el respeto, el compromiso, la tolerancia, la ayuda mutua, el cuidado de unos con otros, promoviendo desde ahí actitudes cristianas y compromiso con la sostenibilidad a todos los niveles en este mundo en que vivimos.

2.ª PARTE:

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS EN LOS QUE SE APOYAN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

Cuando un centro se sitúa en la dirección innovadora, una de sus prioridades, en palabras de Perkins (2002), es buscar una teoría ligada a la práctica que la sostenga, para que la innovación dure en el tiempo. A estas les denominamos teorías de acción Teorías de Acción porque construyen puentes sobre la brecha que existe entre las ideas y las acciones, y nos dan resultados; una vida moral, una buena decisión, una mejor vivienda o un aprendizaje significativo. En términos generales, es difícil para los educadores comenzar a llevar a cabo acciones sobre la base de

explicaciones teóricas, pues las ideas a veces están muy alejadas de los esquemas de acción. (...) con frecuencia los maestros, las directivas y demás se encuentran altamente presionados por atender lo inmediato, quedando poco tiempo para pensar en innovaciones a largo plazo. Blanchard y Muzas (2016: p.31).

En nuestro caso se formuló con claridad por parte del profesorado la necesidad de conocer las teorías que están detrás de la innovación que supone trabajar desde el marco de los Proyectos de Aprendizaje. Hacemos a continuación una breve recogida de las principales teorías que están detrás de la práctica de los Proyectos de Aprendizaje que se realizan en el aula y en el Centro, con el fin de que las bases en las que nos apoyemos estén claras, sean sólidas y sepamos dar razón de ellas.

Paso de un Paradigma de Enseñanza a un Paradigma de Aprendizaje

En la segunda mitad del siglo XX han sido muchas y muy significativas, las aportaciones que nos han ido introduciendo en un nuevo paradigma educativo que pasa de un modelo de *transmisión* del conocimiento a un modelo de *construcción* del aprendizaje (Cuadro 3.5). Autores como Sternberg y su *teoría Triárquica de la inteligencia*; Perkins y su *teoría sobre la Enseñanza para la comprensión*; Swartz y la *teoría de la Enseñanza y aprendizaje basados en el pensamiento crítico y creativo*; Goleman con su *teoría sobre la Inteligencia emocional*; Gardner y su *teoría de las Inteligencias múltiples*, hacen que la segunda mitad del siglo XX sea una etapa con importantes aportaciones en todo lo relacionado con el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de estrategias concretas para que pueda darse dicho desarrollo.

Cuando la acción educativa está realizada desde los Proyectos de Aprendizaje, se da un cambio fundamental no solo en la práctica sino también en los planteamientos educativos en los que nos apoyamos como profesores, ya que pasamos a trabajar desde el paradigma interactivo de enseñanza-aprendizaje en el que a diferencia del trabajo desde un paradigma de transmisión, lo que nos preocupa es conocer cómo aprende el alumno, cómo construye su conocimiento, cómo relaciona los aprendizajes de las diferentes áreas curriculares, cómo interacciona con sus compañeros y con el profesorado. En los Proyectos de Aprendizaje, el alumno se sitúa como protagonista activo de su aprendizaje. Él elige, junto con los compañeros y el profesor, los contenidos del aprendizaje y se responsabiliza activamente del camino a seguir, de los tiempos y actividades múltiples y variadas que debe desarrollar. Además, puede relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana y aprender a comprometerse con su entorno social. Así mismo puede realizar su propia autoevaluación del proceso seguido.

El profesor, por su parte, asume el rol de mediador, facilitador, acompañante y ofrece al alumno/a la ayuda cuando la pueda necesitar. Planifica la acción educativa de forma que responda a los intereses de los alumnos y favorezca la implicación y participación activa de toda la comunidad educativa.

Es también el profesor quien sistematiza el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos respondiendo de forma inclusiva a las necesidades de todos y cada uno de ellos. Favorece el aprendizaje entre iguales y sabe situarse siempre por detrás, atento a la ayuda que de verdad puedan necesitar sus alumnos. Trabaja en equipo con el resto de profesores que inciden en el mismo grupo clase y sabe que el éxito de sus alumnos depende, en buena parte, del trabajo que él realiza fuera de la clase. El aprendizaje pasa, por tanto, de las manos del profesor a las manos del estudiante. El profesor hace posible que cada estudiante llegue a lo más que pueda en su desarrollo y que sean los alumnos los que juntos construyan su propio aprendizaje.

Cuadro 3.2. *Modelo de transmisión / Modelo de Enseñanza-Aprendizaje. (Tomado de Blanchard (2014, p.21)*

MODELO DE TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO MODELO DE ENSEÑANZA	MODELO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE MODELO DE APRENDIZAJE
Ciencia: • Saber concentrado en unos pocos: Son verdades fijas fundamentadas en la ciencia. • Fuerte jerarquización del conocimiento que debe aprenderse de una determinada manera. Modo de transmisión: • Transmisión vertical: De quién sabe a quién tiene que aprender. Currículo escolar: • Planteamiento monolítico, cerrado, para todos igual. Rol del profesor: • Rol técnico. Es el protagonista. Muy activo. Lo más importante estar preparado para dar a conocer la ciencia. Rol del alumno: • Pasivo, el que escucha y reproduce lo que el profesor ha enseñado. Tipo de capacidades que desarrolla fundamentalmente: • Capacidades cognitivas. Metodología que se utiliza: • Deductiva, analítica, de transmisión. Evaluación: Producto. Al final del proceso	Ciencia: • El conocimiento es dinámico. Tiene fecha de caducidad al descubrir otras cosas. • Vinculado a un concepto abierto y plural • El conocimiento está repartido y llega por muchos medios, es circulante. Modo de transmisión: • La transmisión no es tan importante. El aprendizaje se da en todas las direcciones: profesor-alumno y alumnos entre sí • Lo más importante: lo que sucede en el interior del alumno. Currículo Escolar abierto, contextualizado. Rol del Profesor: • Profesor mediador: que guía, facilita, da claves, pregunta para que el alumno descubra. Rol del alumno: • Protagonista: El alumno y su proceso de aprendizaje Tipo de capacidades que se desarrollan: • Las relacionadas con las 8 inteligencias. Metodología: • Implicación activa del alumnado, participativa. • Deductiva-inductiva. • De Investigación, de descubrimiento. • Interesa: dar sentido a la información y ayudar a su estructuración y a su utilización a favor de la persona y de la sociedad. • Pone en relación lo que se enseña con el proceso de aprendizaje del alumno. Evaluación: Inicial, formativa, final. A lo largo del proceso.

Planteamientos cognitivos

Los Proyectos de Aprendizaje nos permiten acceder a determinados conceptos que tienen que ver con *teorías cognitivas* porque:

- Parten de los intereses y motivaciones de los alumnos, así como de lo que saben en torno a un eje temático elegido por ellos. Eso ayuda al profesor a conocer qué clase de aprendizajes tienen hechos, si son erróneos o adecuados para dar el siguiente paso (*Zona de Desarrollo Potencial*). Ayudan a conocer qué ha construido cada alumno y qué sabe con ayuda, acercando al profesor a su *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygostky, 1979).
- Además permite al profesor saber si hay alguna *función cognitiva* (en la entrada – en el proceso o en la salida – comunicación de lo aprendido) *que necesita desarrollarse*: Si percibe adecuadamente, si tiene un comportamiento exploratorio planificado, si se orienta espacial y temporalmente, si reúne los datos con precisión, si utiliza dos o más fuentes de información, si identifica la existencia de un problema y obtiene los datos más relevantes, si retiene información, si es capaz de comparar espontáneamente, si expone distintos puntos de vista, si utiliza un vocabulario rico, si es preciso en la comunicación, etc. (Feuerstein, 1997)
- Los Proyectos de Aprendizaje favorecen en el alumno la realización de *un proceso de descubrimiento* del conocimiento. Este aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 2001), a través de la investigación fundamentalmente, permite al estudiante realizar *aprendizajes significativos* (Ausubel, 1983), ligados a sus intereses y a la vida.
- El aprendizaje se realiza a través de la *cooperación entre iguales* (Dewey, 1916), que facilita la construcción de aprendizajes ya que se sitúa en zonas de desarrollo más cercanas entre sí.
- *El profesor se convierte en mediador* (Feuerstein, 1997) que observa, sigue el proceso que realizan los grupos y alumnos, y les ayuda a dar los siguientes pasos, a través de preguntas: ¿Qué queréis saber? ¿Qué proceso, operaciones, habéis realizado? ¿Qué estrategias habéis utilizado para llegar hasta aquí? ¿A dónde habéis llegado? ¿Qué habéis hecho para demostrar que...? ¿Por qué habéis elegido esto? Y reflexiones: Habéis dado este paso y ahora os falta dar el siguiente... Esta acción ayuda al alumno a buscar razones, a dejar automatismos aprendidos sin reflexión, a organizarse pensando los pasos de manera intencional.

Las diversas inteligencias

A principios del siglo XX, la inteligencia es una aptitud cognitiva general que determina el éxito o fracaso de un sujeto ante cualquier tarea, con aptitudes específicas (Galton, Catlle, Binet, Stern, Weschler...); viene dada por los genes y se define como la capacidad para resolver problemas y adaptarse al medio. Las investigaciones en distintas ciencias como la genética, la psicología, la neurología, la sociología, la antropología, la educación, realizadas, sobre todo a partir de las últimas décadas del siglo XX, nos han ayudado a caer en la cuenta de que la capacidad que los niños tienen para desarrollar determinados comportamientos y aprender a resolver los problemas que la vida les va presentando, es muy diversa y ante las mismas situaciones se pueden dar comportamientos bien distintos.

Howard Gardner (1983) define la inteligencia como la “capacidad mental de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. A partir de esa

definición sobre inteligencia, deduce que, de la misma manera que hay muchas clases de problemas a los que la persona se enfrenta en su vida diaria, podemos encontrar una serie de distintas inteligencias, relacionadas entre sí, pero con diferente nivel de desarrollo en cada uno de los individuos.

Pasamos, por tanto, de tener una visión unificada y global del concepto de inteligencia a comprender que cada sujeto tiene diferentes inteligencias que pueden estar más o menos desarrolladas y que hacen que las personas se enfrenten a la vida desde estrategias bien diferenciadas. Dicho de otro modo: Einstein no es más ni menos inteligente que Michael Jordan, simplemente sus inteligencias pertenecen a campos diferentes. A partir de estas investigaciones la inteligencia es una habilidad susceptible de progreso y mejora, que puede ser desarrollada a lo largo de toda la vida.

Son ocho los tipos de inteligencia que Gardner (1995) señala: *Inteligencia lógico-matemática; Inteligencia lingüística; Inteligencia musical; Inteligencia espacial; Inteligencia cinético-corporal; Inteligencia interpersonal; Inteligencia intrapersonal; Inteligencia naturalista e Inteligencia espiritual*. Pero como él mismo indica puede que en el futuro se vayan señalando otros tipos más.

Trabajar por Proyectos de Aprendizaje favorece un modo de trabajo en el que se puedan tener en cuenta las distintas inteligencias, a través de las actividades que se realizan. Permite que el profesor planifique los aprendizajes teniendo en cuenta el desarrollo de todas las inteligencias. Favorece que las actividades no se centren solamente en el desarrollo de las inteligencias lingüística y matemática, sino que se trabajen intencionalmente todas las demás inteligencias.

Globalización e interdisciplinariedad

Situarse en el paradigma de aprendizaje comporta estar atento a cómo construyen el conocimiento nuestros alumnos. Globalizar los aprendizajes significa tener en cuenta el modo de pensar de nuestros alumnos que ven la realidad en su conjunto, interrelacionada. Por tanto, nuestra programación no puede separar por áreas lo que los alumnos ven interrelacionado. Por eso, en Infantil y Primaria, elegimos un eje buscado por los alumnos y trabajamos las demás áreas en torno a él, respetando los contenidos concretos que hemos programado en aquellas áreas que necesitan enseñarse con una progresión como son el lenguaje y matemáticas y adecuando las otras áreas.

En Secundaria, donde cada área está programada e impartida por un profesor, y los alumnos están desarrollando capacidades de abstracción, programamos los Proyectos de Aprendizaje desde un planteamiento de interdisciplinariedad. Elaboramos los Proyectos teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de nuestras respectivas programaciones que ponemos en común y coordinamos el equipo de profesores.

Desarrollo de la competencia social y ciudadana

Como planteó Freire (2007) en su día, la práctica educativa no debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo. El proceso de enseñanza realizado a través de los Proyectos de Aprendizaje tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de ciudadanos comprometidos con su sociedad. Es este un objetivo muy ambicioso por lo que se trata de involucrar a profesores, familias, alumnado y agentes sociales del contexto, formando redes de trabajo

coordinado. Como afirman Blanchard y Muzás (2016) pensar con otros, debatir y llegar a tomar decisiones, trabajar en equipo, descubrir necesidades del contexto cercano del aula, del centro, del barrio, y buscar soluciones con la ayuda propia y de otros, son algunas de las habilidades y destrezas que pueden desarrollarse desde los Proyectos de Aprendizaje, si los profesionales buscan y aciertan a dar de forma intencional, respuestas comunitarias, que favorezcan la convivencia.

3.ª PARTE:

TRABAJAR POR PROYECTOS PERMITE SISTEMATIZAR ESTRATEGIAS QUE FORMAN PARTE DE NUESTRO MODO ORDINARIO DE HACER EN EL AULA

El trabajo por Proyectos de Aprendizaje supone un marco donde pueden integrarse numerosas estrategias que utilizamos habitualmente en el trabajo del aula. Entre otras:

1. Trabajo individualizado.

Se programan tiempos de trabajo personal del alumno dentro del aula que permitan al profesor ver cómo avanza cada uno, y entrar en los procesos de aprendizaje realizados por los alumnos. Se trata de apoyar el trabajo que va realizando cada alumno/a con preguntas tales como: ¿Cómo has llegado a esto?, ¿Por dónde empezaste y luego qué hiciste?, ¿Qué estrategias has utilizado?, ¿Cómo puedes comprobar que esto está bien?

2. Trabajo Cooperativo.

Entendemos por trabajo cooperativo la aportación que los alumnos de un grupo realizan para construir, entre todos, la tarea que se les pide. No se trata de la suma de las aportaciones individuales de un trabajo en equipo al estilo tradicional. Lo más importante es que mientras van construyendo entre todos, cada alumno va clarificando y comprendiendo de forma significativa aquello que están trabajando, y se fomenta la relación dialógica entre los alumnos.

3. El Plan de trabajo y el Autocontrol de los alumnos.

Los Proyectos de Aprendizaje ponen a los alumnos en situación de tomar como suyo, desde el principio hasta el final, el trabajo que ellos han elegido y en el que han pensado con el profesor, desarrollando autonomía y responsabilidad. A través del *Plan de trabajo del alumno*, donde se recogen los objetivos y tareas sobre el Proyecto para un determinado tiempo, los alumnos controlan el proceso de trabajo completo, sabiendo desde el comienzo cuál es el proceso concreto a seguir e identificando qué tareas deberán ir realizando. El profesor entrega el plan de trabajo al comienzo del Proyecto y el alumno conoce toda la secuencia, haciéndose consciente de todo el proceso, de los pasos que va dando y de los que todavía le faltan por dar, lo que le permite trabajar con autonomía y responsabilidad. A través del *autocontrol*, el mismo alumno puede valorar cómo ha hecho las tareas, en qué tiempo, qué dificultades ha tenido. Este instrumento ayuda a contrastar lo que el alumno analiza sobre su trabajo con el análisis que hace el profesor o un compañero, practicando la hetero-evaluación. Con estas estrategias el alumno toma conciencia de que el proceso es suyo, sabe dar cuenta de lo que ha hecho y se responsabiliza de él. Crece su autonomía en el trabajo, puede saber lo que se espera de él y responder haciéndose cargo de la tarea.

4. Las rúbricas.

La rúbrica es un instrumento de evaluación que identifica los criterios que los profesores van a tener para decidir si una tarea está realizada de forma excelente, muy bien, bien, regular o mal. Los profesores utilizamos este instrumento para adelantar a los alumnos cómo va a ser evaluada una tarea de manera que sirva de referencia a los alumnos a la hora de su ejecución. En los Proyectos de Aprendizaje realizamos rúbricas para la evaluación y seguimiento de trabajos cooperativos, tareas individualizadas, exposiciones, exámenes...

4.ª PARTE:

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE COMO OPCIÓN DE CENTRO

Trabajar con Proyectos de Aprendizaje como opción de centro supone:

1. Trabajo en equipo del profesorado.

El trabajo por Proyectos de Aprendizaje con los alumnos lo pensamos siempre desde el nivel y/o el ciclo. Y excepcionalmente con la Etapa. Por tanto, en todo caso, requiere de un trabajo de planificación, desarrollo y evaluación, realizado por todo el equipo docente que trabaja en el nivel, ciclo o etapa correspondiente. Consideramos que es premisa fundamental, condición previa, para que podamos pensar juntos el proceso a realizar, elaborar la planificación, buscar la relación del proyecto con el currículo, adaptar los proyectos a las características diversas de los alumnos. Es la forma como tratamos de poner en práctica la metodología globalizadora e interdisciplinar, dando así respuesta al modo que tienen nuestros alumnos de acercarse a la realidad y a la diversidad de las materias curriculares. Es este trabajo de equipo el que hace posible la planificación, desarrollo y evaluación de cada uno de los Proyectos de Aprendizaje ya que se trata de: debatir y clarificar los planteamientos teóricos básicos, lo que ayuda a hacer un lenguaje común; definir la tarea y estructurar lo que hay que hacer; establecer los procesos de aprendizaje y evaluación que se han de desarrollar con tiempos y personas responsables; y tomar decisiones conjuntamente.

2. Flexibilización de espacios, agrupamientos y tiempos.

En los Proyectos de Aprendizaje los lugares para la realización de las actividades de aprendizaje son múltiples. Los alumnos aprenden en la calle, en la casa, en la biblioteca, con sus amigos, en todos los lugares en que interaccionan con otros o hay libros, tecnología... Aprenden en cualquier situación, espacio y momento en que estén. También eso sucede en el Centro Educativo desde que entran en él hasta que salen. En cualquier momento y lugar los alumnos están aprendiendo. Así mismo se pueden dar los aprendizajes cuando los alumnos están con su grupo de clase, y también cuando comparten actividad con los compañeros del nivel, del ciclo o de la etapa. Puede ser en grupo pequeño o en grupo grande. Son muchas las posibilidades de flexibilizar los agrupamientos para favorecer los aprendizajes. Así mismo, los tiempos no tienen por qué estar organizados de una única manera, ni con una duración estándar, sino que pueden flexibilizarse de acuerdo a las actividades que se realizan. Los Proyectos de Aprendizaje ayudan a abrir las puertas de la clase y del centro al entorno y a la naturaleza, a los servicios de la ciudad, al diálogo con todas aquellas personas que puedan aportar en relación a los aprendizajes planteados en el Proyecto.

3. Seguir el proceso diseñado para el desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje.

1ª Fase: Identificación de los intereses del alumnado (Proceso democrático):

- Paso 1: Los alumnos formulan un elenco de lo que les interesa aprender y se recogen las preguntas formuladas.
- Paso 2: Los alumnos seleccionan las 5 ó 6 que tienen mayor interés y se recogen las preguntas seleccionadas.
- Paso 3: Los alumnos seleccionan la pregunta eje del Proyecto y se recoge la pregunta seleccionada.

2ª Fase: Concreción del Proyecto de Aprendizaje:

- Paso 4: El profesor define el tema central del proyecto a partir de la pregunta seleccionada por los alumnos.
- Paso 5: Los alumnos formulan una serie de preguntas relacionadas con la pregunta eje y se recogen las preguntas formuladas.

3ª Fase: Elaboración del diagrama de contenidos: Integración del currículo con los intereses de los alumnos:

- Paso 6: El profesor identifica los contenidos relacionados con las preguntas formuladas por los alumnos y añade los elementos curriculares que considere oportunos.
- Paso 7: El profesor (si es posible con los alumnos) organiza y estructura los contenidos elaborando un diagrama.

4ª Fase: Sistematización del Proyecto de Aprendizaje

- Paso 8: El profesor formula los objetivos del proyecto (generales y específicos de cada área). Formula, por niveles (si participan alumnos de varios niveles), las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación que se van a desarrollar.

5ª Fase: Diseño y desarrollo de las actividades

- Paso 9: El profesor elabora las actividades de inicio, de desarrollo, de evaluación, de síntesis, y de ampliación o refuerzo con las que se va a trabajar el Proyecto. Para ello tendrá en cuenta: las diferentes inteligencias, la flexibilización de espacios, tiempos y agrupamientos, el trabajo individual, el aprendizaje cooperativo, la utilización de recursos TIC y otros.
- Paso 10: Desarrollo de las actividades. El espacio físico (aula, pasillos, etc.) reflejará la temática del Proyecto de forma que todo ayude a que también el entorno favorezca una experiencia de aprendizaje. Habrá que pensar el tiempo de Proyecto de forma que sea suficiente para que se dé el aprendizaje (relación e interiorización) y se pueda atender a la diversidad.

6ª Fase: Evaluación del Proyecto

- Paso 11: Participan en la evaluación todos los agentes implicados en el Proyecto: alumnado, profesorado, familias y otros.

4

Conclusiones del trabajo conjunto realizado por los equipos de las tres universidades

Partiendo de los planteamientos y el trabajo diverso realizado por los equipos de las Universidades de los diferentes países, podemos concluir que en todos ellos existen planteamientos que se tocan, que se encuentran en aspectos fundamentales; estrategias que se diversifican y a la vez se complementan; y finalidades que, aun teniendo elementos comunes, también se diversifican en cada uno de ellos.

Los tres equipos partimos de una formación concebida como proceso, en donde los profesores participantes en la formación tienen un protagonismo activo, piensan, reflexionan y debaten sobre su propia práctica para mejorarla y poder introducir en ella nuevos planteamientos y estrategias.

Podemos afirmar que, en los tres casos, nos situamos en un paradigma de aprendizaje en la formación del profesorado: los profesores saben y construyen su propio cambio de una forma crítica y dialógica desde la práctica y en relación con sus compañeros.

La formación del profesorado desarrollada en los diferentes contextos se realiza desde un planteamiento inclusivo, que pretende proveer de herramientas para conseguir una mayor autonomía en su crecimiento personal, a cada uno de los niños, jóvenes y adultos a los que se dirige el colectivo de profesores participantes en la formación. Se parte de que cada uno aporta formación previa y experiencias diferentes que suponen una riqueza y que, a la vez, exigen potenciar el diálogo y el conocimiento y valoración mutua como vehículo para la formación.

Los procesos y procedimientos desde los que se lleva a cabo la formación pretenden también, ser una referencia para el trabajo con los verdaderos y últimos destinatarios: niños, jóvenes o adultos.

En todos los casos, la formación, parte de la propia práctica, y se trata de una formación contextualizada que busca tener incidencia social y compromiso con el

entorno. Por ello, podemos concluir que, aunque la formación se desarrolla con distintas modalidades, sí existen coincidencias importantes que expresamos a continuación. En las tres modalidades:

1. La formación del profesorado está enfocada desde un paradigma de aprendizaje

Un proceso que mira al estudiante como sujeto activo de su proceso. El docente de esta formación continua aporta, desde la realidad, su experiencia y su saber, con un fuerte componente social y cultural. Se trata de reflexionar sobre esa experiencia para mejorarla en beneficio de los sujetos a los que se dirige. Se trata de profundizar, desde la práctica, en un enfoque inclusivo, de equidad, donde cada participante debe aportar lo mejor de sí mismo, de su experiencia y de su contexto.

Para que se pueda dar el cambio hacia ese paradigma de aprendizaje, el procedimiento para realizar el proceso de formación tiene que alejarse de la modalidad tradicional de transmisión y ayudar al profesorado a manejar otro tipo de estrategias, más allá de la explicación-aplicación de los contenidos como modo único o prioritario. No es coherente, por tanto, proceder dando conferencias y charlas para que, a partir de ellas, el profesorado utilice en su práctica docente, otros modos de trabajo diferentes.

Hay que “empezar haciendo” que las experiencias formativas vividas sean distintas, para que el docente se sienta capaz de introducirlo en su contexto. Los formadores-mediadores piensan con el profesorado, utilizan estrategias activas y de construcción colectiva con ellos, hacen instrumentos con ellos, evalúan con ellos, de manera que el profesorado participante en la formación se sienta capaz, al mismo tiempo, de trabajar de otra manera en su práctica diaria.

2. Desde un planteamiento inclusivo

Optar por la educación inclusiva supone decidirse por una sociedad que se compromete con la formación de personas con espíritu ciudadano, que llega a abordar con responsabilidad y creatividad las nuevas situaciones con que nos encontramos en el mundo y en nuestro contexto cercano. Una sociedad y una escuela en la que se aborden como retos:

- La igualdad entre hombres y mujeres, no por una concesión sino como derecho.
- La atención al alumnado menos favorecido para ayudarles a que superen su situación, que nos habla de hacer justicia con aquellos que han tenido menos suerte.
- La atención al alumnado con necesidades educativas especiales y la necesidad de mirar a sus posibilidades, a sus capacidades para que ocupen el sitio que les corresponde en la sociedad.
- La salud, el cuidado y conservación del medio ambiente para que otros no sufran las consecuencias de nuestro consumismo y puedan disfrutar de la vida.

- El desarrollo sostenible y la sociabilidad y participación cívica de manera que dejemos en herencia, a quienes nos sucedan, un planeta en donde se pueda disfrutar de las riquezas y maravillas que nosotros hemos podido disfrutar.
- Los inmigrantes, como aquellos ciudadanos de otros lugares que llegan con lo que son, con su diferencia y sus valores, dándonos la oportunidad de enriquecernos mutuamente. Y no por ser esta una forma políticamente correcta, sino porque estamos convencidos de que es el único camino para la inclusión social, y así nos lo dice la experiencia.
- Los derechos humanos, como referentes para la lucha contra la discriminación de todo tipo, del diálogo y el respeto mutuo.

La escuela puede ayudar a seguir viendo como normal e imposible de desterrar la desigualdad existente, o puede tener en su horizonte la utopía de acabar con esa desigualdad. La educación inclusiva nos hace apostar por la utopía de la igualdad a todos los niveles, igualdad que respeta la diversidad y que valora la diversidad como una riqueza, de una sociedad democrática y participativa y, por tanto, de atrevernos a mirar todas nuestras acciones desde esta óptica. Es decir, todo a lo que contribuyamos para desarrollar una educación inclusiva, repercutirá en la construcción de una sociedad en la que quepamos todos con pleno derecho.

3. Hacia un profesor reflexivo e investigador

Es necesario que el profesorado reflexione sobre lo que hace y pueda así surgir, desde él mismo, la necesidad de un cambio. Es fundamental que el profesorado haga metacognición sobre sus propios modos de hacer, de una manera ordinaria, como conclusión de sus procesos de enseñanza. Se trata de “formación en servicio” o “formación continua”, que implica pensar, reflexionar sobre la práctica diaria con el fin de que esta reflexión se convierta en un modo ordinario de proceder para el profesor. Puede comenzar por necesitar la ayuda de mediadores, pero este modo de proceder aspira a la emancipación de los sujetos y a un “hacer reflexivo” como modo ordinario en el trabajo del profesorado, porque convierte su trabajo en fuente de aprendizaje, en un proceso y en una dinámica que hace que se dé la reflexión crítica sobre la práctica que hizo o que está realizando para mejorar la siguiente.

4. Como reflexión sobre la propia práctica

Las diferentes modalidades formativas desarrolladas centran sus procesos de reflexión en el análisis de lo que sucede en las prácticas educativas diarias, en las acciones llevadas a cabo por el profesorado, en su aula, de forma ordinaria. Esta manera de abordar la discusión con los formadores implica posicionarlos en el aula, en su centro de operaciones, lugar donde se realiza su acción y donde obtiene datos para reflexionar sobre la misma, donde él mismo puede comprobar el poder y la fuerza de la palabra, oral o escrita, donde el profesorado puede comprobar lo que ya sabe y lo que necesita

saber, donde se pueden visualizar procesos de mejora, en vez de pararse en lo que no sabe. Esto hace que la motivación sea intrínseca, pues el profesional busca saciar sus necesidades que nacen de la práctica, para seguir ampliando sus experiencias de conocimiento y conseguir resultados más gratificantes.

5. Una formación como proceso en espiral de diálogo teoría-práctica

Hablamos de un proceso que pone en relación la teoría que manejan los sujetos de la formación, con las prácticas educativas que desarrollan de manera ordinaria, que pone en diálogo sus prácticas con la teoría y esto de manera continua. O lo que es lo mismo haciendo consciente al profesorado de que tiene que entrar en un proceso sistemático de comprensión y de teorización de lo que hace. Que el profesorado comprenda con claridad que sin ese diálogo teoría-práctica no es posible avanzar. El formador, que actúa como mediador, solo “ayuda”, porque el proceso de construcción se hace en el interior del individuo. Y esto es igual en la formación de profesores que en la formación de los estudiantes.

6. Una formación contextualizada

El objetivo final de este modo de concebir la enseñanza-aprendizaje, desde su contexto, es por un lado, buscar la significatividad de los aprendizajes y por otro, pretender el desarrollo de ciudadanos comprometidos con su sociedad, objetivo ambicioso en donde tenemos que involucrar a profesores, familias, estudiantes y agentes sociales del contexto, formando redes de trabajo coordinado. El aprendizaje no puede limitarse a tener conocimiento sobre lo que rodea sino a conseguir que los estudiantes aprendan de forma activa y experiencial a ser ciudadanos que sepan responder significativamente a su contexto.

7. Un enfoque dialógico, desde un análisis crítico que lleva al enriquecimiento mutuo y al contraste entre los pares.

El trabajo en talleres, en grupos colaborativos, o en equipos profesionales que trabajan desde la Investigación-Acción, significa propiciar el diálogo entre colegas y formadores sobre los avances logrados, y también sobre las dificultades encontradas, a partir del reconocimiento de lo que se intentó realizar en la práctica de aula. Un diálogo entre iguales que se da desde el comienzo hasta el final, que se convierte en un modo de trabajo en el proceso y que se reconoce como la herramienta eficaz para la toma de decisiones.

Insistimos, finalmente, en que pensar con otros, debatir y llegar a tomar decisiones, trabajar en equipo, descubrir necesidades del contexto cercano: del aula, del centro, del barrio, y buscar soluciones que comprometan con la ayuda propia y de otros, son algunas de las habilidades y destrezas que pueden desarrollarse desde el aula, si los profesionales docentes buscan y aciertan a dar, de forma intencional, respuestas comunitarias que favorezcan la convivencia. Las herramientas pueden ser diversas pero la finalidad es la misma.

Referencias bibliográficas

Capítulo 1. Enfoque participativo en la formación de docentes de jóvenes y adultos

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social*. Rosario: Laborde Editor.
- (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales (CRICSO) y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Ávila, A. (2003). Cálculo escrito y pérdida de significación. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, Vol. Primavera 2003, 22-26. Disponible en: www.crefal.edu.mx
- Beinotti, G. y Frasson, M. (2007). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*. Trabajo Final de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Birgin, A. (2012). Introducción: la formación, ¿una varita mágica? En A. Birgin (Comp.). *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En Parra Saiz (Comp.). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 51-63). Buenos Aires: Paidós.
- CREFAL (2003). *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, Vol. Primavera 2003. Pátzcuaro (México): Disponible en: www.crefal.edu.mx
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. (1° ed.). Buenos Aires: Paidós.
- (1998). *El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C.; Alliaud A.; Vezub, L.; Loyola, C.; Poliak, N.; Garrote, V. y Isod, L. (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.

- Delprato, M. F. (2014). *Condiciones para la enseñanza matemática a adultos con baja escolaridad*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, 2014. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086.1/809>
- Delprato, M. F. y colaboradores (2013). El calendario: ¿recurso u objeto de enseñanza? *Revista de Educación Matemática*, 28. Disponible en: http://www2.famaf.unc.edu.ar/rev_edu/documents/vol_28/28-1_Delprato-ElCalendario.pdf
- Delprato, M y Fregona, D. (2011). Procesos de comunicación sobre registros de cálculo sobre un trabajo colectivo en EDJA. En M. del C. Lorenzatti (ed.) *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Córdoba: Narvaja Editor.
- Dias de Mello, P.E. (2010). *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos* [online]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Tesis de Doctorado en Educação. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/>
- Fonseca, M. (2002). *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1971). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuenlabrada, I. y Delprato, M. (2009). Prácticas matemáticas en organizaciones productivas de mujeres con baja escolaridad: construir una mirada que cimiente propuestas de enseñanza. En Kalman y Street (coord.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 242-261). México: Siglo XXI Editores/CREFAL.
- Gálvez, G. (1994). La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental. En Parra y Saiz (Comp.) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 273-299). Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, M. (2011). La CREAR, una experiencia de política integral *Revista Público. Reflexión de trabajo social. Recuperando Historia*. En línea http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web_revista/PDF/12_gomez.pdf
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Hernández, G. (2007). *Políticas educativas para la población en estado de pobreza*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-151-7.pdf>
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI Editores/SEP.
- Knijnik, G. (1997). Educación Matemática, Cultura y Exclusión Social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVII (4), 61-75.
- Lima de Queiroz Freitas, M., Oliveira Santos, M.F. y Melo Moura, T.M. (2007). *O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos*. Recife. Brasil: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas FAPEAL.
- Lorenzatti, M. (2011). Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos. En *Seminarios Internacionales de alfabetización en el Siglo XX. La formación de alfabetizadores y educadores de jóvenes y adultos. En camino a la VI Confintea*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapi/docs/Lorenzatti.pdf
- (2005). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Lorenzatti, M. y Ligorria, V. (comp.) (2015). *Educación de jóvenes y adultos y educación rural. Aportes para la formación de los futuros maestros*. Río Cuarto: UNIRIO Editora. ISBN 978-987-688-151-7 Libro Digital.

- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Panizza, M. (2003). Reflexiones generales acerca de la enseñanza de la matemática. En M. Panizza (Comp.) *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB: análisis y propuestas* (pp. 31-57). Buenos Aires: Paidós.
- Pitman, L (2012). Manual del capacitador: capacitación docente, enfoque y método. En A. Birgin (Comp.). *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Reunión de Clasco*. São Paulo-Brasil.
- Saleme M. (1997). *Decires*. Córdoba. Argentina: Vaca Narvaja Editor.
- Santos de Oliveira, K. (2011). *Ethnic-racial relations in textbook of youth and adult education: implications for curriculum a multicultural society*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação brasileira). Universidade Federal de Alagoas, Maceió. <http://biblioteca.versila.com/9488312>
- UNESCO-SANTIAGO. (1997). *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos. Jornadas de reflexión y capacitación sobre la matemática en educación*. Santiago de Chile: UNESCO/SANTIAGO-OREALC.

Capítulo 2. *Formar y formarse colaborativamente*

- Apple, M.W. (2006). *Ideología y la hoja de vida* (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Bandeira, H.M.M.(2016). Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. En. I.M.L.M. Ibiapina; H.M.M. Bandeira y F.A.M. Araújo, (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (pp. 63-74). Piauí: Edufpi.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.
- Benincá, E. (2002). *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,
- et al. (2002). A memória como elemento educativo. En: J.C. Tedesco, (Org.) *Usos de memórias: política, educação e identidade* (pp.105-140). Passo Fundo: UPF.
- y Caimi, F.E. (Eds.). (2002). *La formación del profesorado: un diálogo entre la teoría y la práctica*. Paso Antecedentes: UPF.
- Brasil. (2007). Ministerio de Educación. Documento Base - *Programa Nacional de Educación para la Integración Profesional con la Educación Básica de Adultos y en el modo de Educación de Jóvenes* - Proeja. Brasília: SETEC.
- (2006). Decreto n. 5840 de 13 de julio de 2006, el Consejo Nacional de Educación/Consejo de Educación Básica. *Establecer, a nivel federal, la Integración Nacional de Educación Profesional con la Educación Básica de Adultos y en el modo de Educación de Jóvenes* - Proeja, y otras medidas. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm (Consulta 24 Febrero 2016).
- Cancherini, Â. (2016). A escuta sensível como possibilidade metodológica. En: *Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 4, 2010, Rio Claro: Anais UNESP Campus de Rio Claro, 2010. ISBN - 978-85-98623-04-7. Disponible en: <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/49.pdf>
- Ciavata, M. y Rummert, S.M. (2010). *As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional*. Educação e Sociedade, Campinas,

- v. 31, n. 111, p. 461-480, Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>>. (Consulta: 10. junio 2016).
- Chacon, D.F. (2012). A pesquisa colaborativa na produção do conhecimento sobre ensino de história: construindo caminhos. En: *Encontro Estadual de História (ANPUH-RN)*, 5., 2012, Caicó. *Anais Eletrônicos. Natal: EDUFRN*, v. 1. p. 1-16.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Cheptulin, A. (Ed.) (2004). *El material dialéctico: las categorías y leyes dialécticas*. São Paulo: Alfa-Omega.
- Demo, P. (1982). *La investigación participativa: mito y realidad*. Brasília: UNB/INEP.
- Desgagné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão, Natal*, 29(15), 7-35.
- Flag, H. (2016). La investigación en colaboración: la formación en investigación-unidad. En Ibiapina, I.M.L.M.; Flag, M.H.M.; Araujo, A.F.M. (Ed.). *Collaborative Research: multirreferenciais y prácticas convergentes* (pp.63-74). Piauí: Edufpi.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1982). *Acción cultural para la libertad y otros escritos* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M. y Ramos, M. (2005). *Secundaria integrado: Concepciones y contradicciones*. São Paulo: Cortez.
- Gatti, B. (2008). Análisis de las políticas públicas para la educación continua en Brasil en la última década. *Revista de Educación*, 13(37).
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodson, I.F. (2003). Plan de estudios: teoría e historia. En C.N. Hurtado *Comunicación y educación popular: educar para transformar y convertir a educar* (2ª ed). Petrópolis: Voces.
- Ibiapina, I. (2016). Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. En: I. Ibiapina; H. Bandeira y F. Araújo (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (pp. 33-61). Piauí: Edufpi.
- (2009) Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. En: E.M. Baldi; M.S. Ferreira y M. Paiva *Epistemologia das ciências da educação*. Edufrn.
- (2004). *Reflexividade: estratégia de formação de professores*. In: *Encontro de pesquisa em educação da universidade federal do Piauí*, 3. GT 02. Anais eletrônicos. Disponible en: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento_2004/GT_2/GT2_32_2004.pdf (Consulta 24 julio 2016).
- y Bandeira, H.; Araújo, F. (Org.). (2016) *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Piauí: Edufpi.
- Kosik, K. (1986). *Dialéctica de hormigón*. (4ª ed.) Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Kramer, S. (1989). La mejora de la calidad de la educación: el desafío de la formación de profesores en servicio. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, mayo-agosto, 189-207.
- Liberali, F. (2002). Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. En: T. Gimenez. (Org). *Trajetórias na formação de professores de línguas* (pp. 109-127). Londrina: Editora da UEL.
- Novoa, A. (Ed.). (1995). *Maestros de vida*. Lisboa: Oporto.
- (1992). *Los maestros y su formación*. Lisboa: Dom Quixote.

- Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. En: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S.G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Revista Educação e Pesquisa*, 31(3), 521-539.
- Sacristán, J. (2000). *El plan de estudios: una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Santiago, M.E. (2011). La formación del profesorado en Paulo Freire: una filosofía como un modo de ser del hombre y para la enseñanza. *Revista e-curricular*.7(3). Edición Especial Paulo Freire cumpleaños. Disponible en: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> (Consulta 3 agosto 2016).
- Santos, J.J. (2011). *Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Saviani, D. (2007). Trabajos y educación: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista de Educación*, 12. 34.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Great Britain: St Edmundsbury Press Ltd.
- Souza, A.A.; Guerra, M.; Avelar, E.A. y Boina, T.M. (2009). *Metodología de la Investigación-Acción como alternativa a la articulación entre teoría y práctica*. Conferencia Internacional sobre la administración de la Universidad en América do Sul, 9. Florianópolis, 25 de noviembre al 27. 16 p. Anales. Disponible en: <http://repositorio.ufsc.br> (Consulta 4 abril 2013).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. (Trad. española: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (3ªed. 2010). Madrid: Narcea).
- Teles, F.P. (2006). *Por que pesquisar colaborativamente?* Disponible en: http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POL%20C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/35_Por%20que%20pesquisar%20colaborativamente.pdf (Consulta 2 agosto 2016).
- Thiollent, M. (2011). *Metodología de la investigación-acción* (18ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Toledo, R. y Jacobi, P. (2013). La investigación-acción y educación: intercambio de principios en la construcción de conocimiento y capacitación de la comunidad para hacer frente a los problemas. *Educación Social*, 34(122), 155-173. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br> (Consulta 16 mayo 2015).
- Vázquez, A. (1997). *Filosofía de la praxis* (2ª ed.) Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Zeichner, K. (2002). La formación de los maestros reflectantes para una educación centrada en el alumno: posibilidades y contradicciones. En: M.T. Esteban y H. Zacur (Eds.). *Profesor-investigador: una praxis en la construcción* (pp. 25-54). Río de Janeiro: DP & A.

Capítulo 3. Formación continua del profesorado desde un planteamiento de investigación-acción

- Álvarez, M. (2008). *Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo*. Ponencia en Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ainscow, M. (1995) Educación para todos. Hacer que suceda. *Apoyo para el Aprendizaje*, 10(4), 147-155.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Barth, R.S. (1990). *Mejorar las escuelas desde dentro*. San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- Blanchard, M. (coord.) (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas*. Madrid: Narcea
- y Muzás, M.D. (2016). *Los Proyectos de Aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea.
- (2015). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Carr, W. y Kemmins, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, Mayo-agosto.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education* (1966 ed.), New York: Free Press.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Feuerstein, R. et al. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. (43ª ed.). Montevideo.
- (1975). *La concientización desmitificada por Freire*. Caracas: SIC-Centro Gumilla, 38, 164-6.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- Gairín, F. (2013). *El Centro Educativo como contexto para la innovación*. Capítulo 2 del Módulo "Gestión organizativa". Máster de dirección de centros para la innovación educativa. Universidad Autónoma. Barcelona.
- (2003). III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Universidad de Deusto.
- (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En *Congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. (págs. 73-175). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hopkins, D. (Ed.) (1987). *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993): Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project, *Cambridge Journal of Education*, 23(1), 287-304.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (págs. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Imbernón, F. y Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 62- 65.
- Kemmis, S (1988). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- y McTaggart, R. (eds.) (1988). *The action research planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Geelong-Australia: Deakin University Press.
- Latorre, A. (2009). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (9ª reimp.). Barcelona: Graó.

- Lave, J. y Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marcelo, C. (1996): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE/ MEC.
- Muñoz Repiso, M. (2004). El futuro de la mejora de la Escuela en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 72-75.
- (2003). *Escenarios futuros de los sistemas educativos*. En VII Congreso Estatal: la Inspección de Educación. Oviedo.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2).
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Murillo, J. y Muñoz Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro/CIDE
- Parrilla, A. (2000). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *FORCE Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(2), 39-56.
- Perkins, D. (2002). *Mineo de la idea a la acción*. Traducción al español de Patricia León. Buenos Aires.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M. et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGrawHill.
- Santos Guerra, M.A. (1987). Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 2, 3-13.
- Secretariado de Centros IT. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Madrid: SM.
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Gránica.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (v.o.1934). Barcelona: Paidós
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Autoras y autores

Capítulo 1. Enfoque participativo en la formación de docentes de jóvenes y adultos

María del Carmen LORENZATTI: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesora Adjunta en el Área Educación del Centro Investigaciones María Saleme de Burnichon. Profesora en la Cátedra de Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos, en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

María Fernanda DELPRATO: Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora del Área de Educación en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Profesora Asistente en la Cátedra Didáctica General, en la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

Gloria BEINOTTI: Licenciada en Ciencias de la Educación. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Investigadora del Área de Educación en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Profesora Asistente en la Cátedra de Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos, en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Profesora Adjunta en la Cátedra de Trabajo Final, de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Nacional de Chilecito, (La Rioja-Argentina).

María Rosa BRUMAT: Doctora en Estudios Sociales de América Latina por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Profesora Asociada en la Cátedra de Trabajo Final, de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja-Argentina), y en Institutos de Formación Docente en la ciudad de Córdoba (Argentina).

Mariana TOSOLINI: Doctora en Estudios Sociales de América Latina, por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Investigadora del Área de Educación en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Profesora Asistente en la cátedra de Historia Social de la Educación y en el Seminario de Educación Latinoamericana, de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Profesora en Institutos de Formación Docente en la ciudad de Córdoba (Argentina).

Verónica LIGORRIA: Master en Educación Inclusiva por la Universidad Internacional de Andalucía (España). Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Investigadora del Área Educación en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Profesora Asistente en la Facultad de Ciencias Médicas, en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Profesora Asistente en la Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja-Argentina), Profesora de la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina).

Capítulo 2. Formar y formarse colaborativamente

José Jackson REIS DOS SANTOS: Doctor en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte con la formación doctoral en la Universidad de Lisboa (Portugal). Profesor e investigador vinculado al Departamento de Filosofía y Humanidades de la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía. Miembro de la facultad permanente de la Maestría en Enseñanza de la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía. Coordinador del Grupo de Estudio e Investigación de Educación de Jóvenes y Adultos, y Senior en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Departamento de Filosofía e Ciencias Humanas de la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía (Brasil).

Lília REZENDE DOS SANTOS: Maestría en Educación en el Post-Grado de Educación, de la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía. Profesora del Centro Territorial del Medio Oeste de Bahía Educación Profesional. Miembro del Grupo de Estudios e Investigación sobre Jóvenes Educación, Adulto y Senior en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Departamento de Filosofía e Ciencias Humanas de la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía (Brasil).

Lorita Maria WESCHENFELDER: Estudiante de Doctorado en Ciencias del Deporte por la Universidad de Beira Interior (Portugal). Investigador y profesor de la Universidad de Passo Fundo en Rio Grande do Sul. Miembro del Grupo de Investigación: La relación teoría y práctica en la formación del profesorado (Universidad de Passo Fundo) y del Grupo de Estudios e Investigación sobre Jóvenes Educación adultos y ancianos en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Departamento de Filosofía e Ciencias Humanas de la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía (Brasil).

María Iza PINTO DE AMORIM LEITE: Doctora en Educación por la Universidad Federal de Bahía. Profesora jubilada, Departamento de Filosofía y Humanidades de la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía. Profesora permanente del Programa Graduado de Enseñanza en la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía. Profesora de Investigación relacionada con el Grupo de Estudios e Investigación en Política y Gestión de la Educación Básica en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Departamento de Filosofía e Ciencias Humanas de la Universidad Estatal do Sudoeste da Bahía (Brasil).

Capítulo 3. Formación continua del profesorado desde un planteamiento de investigación-acción

Mercedes BLANCHARD GIMÉNEZ: Doctora en Pedagogía. Máster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Trainers en Instrumental Enrichment Research. Profesora titular de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, UAM. Trabaja en asesoramiento a profesorado en Centros en España y en países de América Latina. Investigadora y autora de publicaciones en diversos países de Europa y América. Sus temas de Investigación e Innovación son la Educación inclusiva, Formación Inicial y Continua del Profesorado, Metodologías inclusivas, Orientación y Tutoría, Investigación-Acción.

María Dolores MUZÁS RUBIO: Máster en Dirección y Gestión de centros educativos. Trainers en Instrumental Enrichment. Research Institute, Hadassah-Wizo-Canada. Postgrado en Orientación. Licenciada en Pedagogía. Coordina procesos formativos y de innovación con profesionales de la educación en las siguientes áreas: Inclusión y Atención a la Diversidad, Elaboración Proyectos de Aprendizaje como respuesta a los intereses y necesidades educativos y sociales, Orientación y Acción Tutorial, Metodologías inclusivas. Desarrolla procesos de Investigación-Acción y asesoramiento a profesorado en distintas Comunidades Autónomas de España y en diversos países de Europa y América Latina. Investigadora y autora de publicaciones en diversos países de Europa y América.

Colección EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

- AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.
- AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
- AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.*
- ALSINA, A. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible.*
- ARIZA, C., CESARI, M.^a D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
- ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.
- BARBOSA, E. F. y MOURA, D. G.: *Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.*
- BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
- BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento.*
- BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.^a UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela.*
- BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.*
- BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica.*
- BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*
- BERNARDO, J.: *Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro.*
- BERNARDO, J. y JAVALOYES, J. J.: *Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias.*
- BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
- BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la innovación educativa en El Salvador.*
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.D.: *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación.*
– Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente.
- BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D.: *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.*
- BOZA, A. y otros: *Educación, investigación y desarrollo social.*
- BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*
- CARRERA, C., LÓPEZ, T., MATÍAS, P. Y SANTAMARÍA, C.: *Agenda de trabajo del Orientador. En centros educativos de educación infantil y primaria.*
- CERRO, S. M.^a: *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientación vocacional.*
- CROZIER, W. R.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*
- DAY, Ch.: *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.*
- DAY, Ch. y GU, Q.: *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.*
- DURAN, D.: *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando.*
- ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.*
- ESCARBAJAL FRUTOS, A.: *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva.*
- ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos.*
- FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación.*
- FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*
– Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista.
- FRANCESCATO D., y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación.*
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas.*
- GERVILLA, A.: *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños.*
– Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.
- GERVILLA, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras.*
- GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático.*
- GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.*

HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido.*

HERNÁNDEZ, C. A. y GUÁRATE, A. Y.: *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje.*
HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente.*
HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSEN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*
HUSEN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe.*

JACOBS, H. H.: *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio.*

JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.*

KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora.*

KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.*

LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional.*

LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B.: *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital.*

LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MALLET, P.: *La amistad entre niños o adolescentes. Una fuerza que ayuda a crecer.*

MANNAY, D.: *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa.*

MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*

MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo.*

MARDOMINGO, M.^a J.: *Psiquiatría para padres y educadores.*

MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*

McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*

MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*

MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites.*

MORINA, A.: *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa.*

PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela.*

– *Tengo un alumno con síndrome de Down. Estrategias de intervención educativa.*

PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.*

PINAR, W. F.: *La teoría del Curriculum. Estudio introductorio de José María Garduño.*

POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*

POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*

POSTIC, M. y DE KÉTELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*

POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*

– *Texto dramático. La palabra en acción.*

PRING, R.: *Una filosofía de la educación políticamente incómoda. Edición a cargo de María G. Amilburu.*

QUINTANA, J. M.^a: *Pedagogía familiar.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*

RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*

ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*

RUIZ, J. M.^a: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*

SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*

SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación. Prólogo de José Antonio Marina.*

STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*

TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*

TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URUÑUELA, P. M.^a: *Trabajar la Convivencia en centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia.*

URÍA, M.^a E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VAILLANT, D. y MARCELO, C.: *Hacia una formación dispartiva de docentes.*

VALLE, J. M. y MANSO, J.: *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas.*

VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M. L.: *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo.*

VILA, A. y CALLEJO, M.^a L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas.*

WOOD, P. y SMITH, J.: *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*

– *Diseño y desarrollo curricular.*

– *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.*



**MERCEDES BLANCHARD
y M^a DOLORES MUZÁS (Coords.)**

EQUIPOS DOCENTES INNOVADORES

*Formar y formarse
colaborativamente*

El libro muestra cómo este modo de formación y asesoramiento al profesorado, realizado de forma participativa, constituye un instrumento capaz de dar respuesta, desde las mismas Instituciones y desde la propia práctica docente, a las necesidades de los respectivos contextos, a la construcción de un nuevo conocimiento, así como a la mejora de los grupos sociales a quienes dirige su acción.

Este modo de trabajo colaborativo propone un cambio de paradigma en la formación del profesorado, en el que los docentes aportan y construyen su propio cambio de una forma crítica y dialógica; desde la práctica, y en relación con sus compañeros. Se trata de una formación contextualizada que, a la vez, busca tener incidencia social y compromiso con el entorno.

La obra es fruto del trabajo consensuado, conjunto y coordinado entre los componentes de grupos de investigación de Universidades de tres países distintos, Argentina, Brasil y España, con el apoyo de CEAL. Los equipos docentes de las tres Universidades han desarrollado un proceso de investigación sobre la formación del profesorado, concebida como construcción, en la que los profesores tienen un protagonismo activo, piensan y reflexionan sobre necesidades reales surgidas de su propia práctica, y se marcan como objetivo mejorarla, introduciendo para ello nuevas teorías y estrategias. El trabajo se ha realizado desde un planteamiento inclusivo, teniendo en cuenta la pluralidad del profesorado que accede a la formación, ya que cada uno aporta preparación previa y experiencias diferentes que suponen una gran riqueza y que, a la vez, exigen implementar diálogo, conocimiento y valoración mutua.

Mercedes Blanchard, Doctora en Pedagogía, es Profesora Titular de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Asesora y Formadora de Centros Educativos.

M^a Dolores Muzás es licenciada en Pedagogía y Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos. Es asesora de Centros Educativos, formadora de equipos docentes y colaboradora de la UAM.

Ambas son investigadoras y autoras de numerosas publicaciones. Las últimas giran en torno a procesos de investigación-acción con profesorado de distintas etapas educativas. Así mismo son profesoras visitantes y asesoras en varias Universidades Iberoamericanas.